Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'intérêt : 250

Numéro EDUQ : 9170638

Perfectionnement sur l'éveil au pluralisme culturel : cahier du participant / Ministère de l'éducation, Direction générale des programmes
-- [Québec] : Le Ministère, 1990.
81 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes.

Descripteur(s) : Education interculturelle * Relations interculturelles * Multiculturalisme * Sciences humaines * Perfectionnement des enseignants * Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce cahier présente des activités et collige des informations destinées à être utilisées dans le cadre d'un stage pour le perfectionnement des enseignants sur l'éveil au pluralisme culturel au niveau primaire. Le but du stage, d'une durée de deux jours, est de permettre à l'enseignant d'introduire des notions de pluralisme culturel dans l'enseignement du programme de Sciences humaines. Les activités et informations du cahier visent, entre autres, à : développer une vue d'ensemble de la clientèle multiethnique dans les écoles de langue française du Québec; clarifier les différents concepts en éducation interculturelle; sensibiliser à l'éducation interculturelle; présenter le guide des activités complémentaires en sciences humaines au primaire; et connaître le matériel pédagogique disponible en éducation interculturelle et la façon de se le procurer.

Type de document :

9130638

TABLE DES MATIERES

Horaire et contenu	**3**
Objectif du stage	**5**
Activités du stage	**6**
ANNEXES	**50**

N.B. Le masculin est utilisé sans discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT

HORAIRE ET CONTENU

JOUR I

9h00: Présentation des personnes présentes au stage

9h20: Objectifs et déroulement du stage

9h30: Clientèle scolaire du Québec

10h15: **Pause-santé**

10h30: Concepts relatifs à l'éducation interculturelle
Vidéo sur l'immigration partie I

11h00: L'éducation interculturelle
Travail en ateliers
Vidéo sur l'immigration partie II

12h00: **Dîner**

13h15: Retour en groupe sur l'éducation interculturelle

13h45: **Vidéo**
"La réalité multiculturelle au Canada français 1988"

14h30: **Pause-santé**

14h45: "Le pays de mes rêves"
Travail en atelier

15h30: Échange en groupe

16h00: **Fin des activités**

JOUR 2

9h00: Présentation des activités de la 2e journée

9h10: Rôle de l'enseignant en éducation interculturelle

9h40: Présentation du guide des activités complémentaires en sciences humaines: **"Éveil au pluralisme culturel"**

10h15: **Pause-santé**

10h30: Suite

12h00: **Diner**

13h15: **Vidéo**
Une situation vécue dans une école

14h15: **Pause-santé**

14h30: Suite

15h00: **Vidéo**
"Fraîchement débarqué, j'embarque."

15h40: **Évaluation du stage**

16h00: **Fin**

Objectif du stage:

Permettre à l'enseignant d'introduire des notions de pluralisme culturel dans l'enseignement du programme de Sciences humaines au primaire.

Objectifs spécifiques:

- Développer une vue d'ensemble de la clientèle multiethnique dans les écoles de langue française du Québec.
- Clarifier les différents concepts en éducation interculturelle.
- Se sensibiliser à l'éducation interculturelle.
- Vivre une expérience interculturelle.
- Prendre conscience du rôle du professeur dans un contexte pluriethnique.
- Présenter le guide des activités complémentaires en sciences humaines au primaire. **"Éveil au pluralisme culturel"**
- Connaître le matériel pédagogique disponible en éducation interculturelle et la façon de se le procurer.
- Permettre aux participants(es) de faire part de leurs expériences vécues en classe dans ce domaine.
- Susciter l'engagement dans l'éducation interculturelle.
- Évaluer le contenu de ces deux journées de perfectionnement.

Activités du stage

1-	Jeu de connaissance	7
2-	Présentation des objectifs du stage	8
3-	Profil de la clientèle ethnique des écoles de langue française du Québec	9
4-	Concepts relatifs à l'éducation interculturelle	11
5-	L'éducation interculturelle	16
6-	«Le pays de mes rêves»	17
7-	Rôle de l'enseignant en éducation interculturelle	18
8-	Présentation du guide des activités complémentaires en Sciences humaines	19
9-	Le matériel pédagogique en éducation interculturelle	21
10-	Élaboration des scénarios	29
11-	Évaluation du stage.	50

Activité 1

JEU DE CONNAISSANCES

Objectif:

Se présenter afin de mieux se connaître.

Durée:

20 minutes

Modalité:

En équipe de deux

Étapes:

- L'animateur se présente: nom, lieu de travail, formation, expériences en animation et en éducation interculturelle.
- Chaque participant se présente à un autre: nom, école où il travaille, sa fonction, les motifs qui l'amènent à ce stage, depuis combien de temps il a des élèves d'ethnies diverses et à quels groupes ethniques appartiennent les élèves de son école.
- Chaque participant présente l'autre au groupe.
- L'animateur fait ressortir le bilan des expériences des participants.

Activité 2

PRÉSENTATION DES OBJECTIFS DU STAGE

Objectif:

Présenter les objectifs et le déroulement du stage.

Durée:

10 minutes

Modalité:

En groupe

Étapes:

- L'animateur présente les objectifs et le déroulement du stage
- Les stagiaires prennent connaissance des différentes activités des deux journées de perfectionnement. Ils expriment leurs attentes et font part de leurs besoins.

Matériel requis:

- Acétates sur les objectifs

Activité 3

Profil de la clientèle ethnique des écoles de langue française au Québec.

Objectif:

Sensibiliser les participants(es) à l'ampleur du phénomène de la clientèle multiethnique dans les écoles de langue française du Québec.

Durée:

45 minutes

Matériel requis:

Rétroprojecteur
Acétates

Modalité:

En groupe

Étapes:

- L'animateur présente la composition ethnique des écoles du réseau scolaire public au Québec.

- Les participants(es) ajoutent d'autres informations sur leur école ou leur commission scolaire.

- L'animateur fait l'analyse du profil.

- L'animateur présente un vidéo sur «La réalité multi-culturelle au Canada français en 1988» et fait un retour avec eux.

Activité 4

Concepts relatifs à l'éducation interculturelle

Objectif:

Clarifier les concepts et les termes relatifs à l'éducation interculturelle.

Durée:

30 minutes

Modalité:

En groupe

Étapes:

- L'animateur fait ressortir les nuances entre les concepts.
- Les participants font un exercice d'intégration en utilisant le thème juste.
- En équipe de deux, les participants choisissent parmi les thèmes suivants celui qui convient aux groupes sociaux mentionnés.

Thèmes	Groupes sociaux
Ethnie	Les Roumains de Montréal
Communauté ethnique	Les Cris de la Baie James
Nation	Les Haïtiens de Montréal
Minorité	Les Québécois francophones
Race	Les Irlandais de Québec

DÉFINITIONS

ALTÉRITÉ:

C'est l'expérience quotidienne selon laquelle chacun d'entre nous est appelé à reconnaître la différence, à accueillir ce qui est "autre".
S'éduquer à l'altérité, c'est s'initier à ce qui est "autre".
C'est apprivoiser la différence. C'est développer des habiletés et des compétences pour comprendre l'autre et entrer en relation avec lui. C'est repousser les frontières du connu pour s'ouvrir sur le monde.
Référence: Conseil supérieur de l'éducation, août 87.

ACCULTURATION:

Acquisition et intégration (par un individu ou par un groupe) des habitudes culturelles, des normes, des valeurs, des modèles de conduite et de pensée,
... d'un autre groupe (Mucchielli, R.); adaptation d'un individu ou d'un groupe aux modèles culturels propres à une société.
(Onesto, 1976). (Dictionnaire actuel de l'éducation, 1988).

COMMUNAUTÉS CULTURELLES:

"Toute communauté, distincte des Amérindiens et Inuits et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par les valeurs suivant lesquelles elle structure son mode de vie. Chaque communauté peut avoir en propre une ou plusieurs caractéristiques et elle peut aussi en partager l'une ou l'autre avec une des communautés d'accueil."
(L'école québécoise et les communautés culturelles, M.E.Q., 1985, p. 6)

CULTURE:

Une façon de vivre et de voir le monde héritée de ses ancêtres et dont on peut, à juste titre, vouloir conserver certains traits même si cette culture ne correspond pas toujours aux normes de la société dans laquelle on vit. Mais il est un autre sens important à donner à ce mot: celui des normes et des valeurs partagées par l'ensemble d'une société, même si elle est très diverse.
Référence: Conseil supérieur de l'éducation, avril 83

DISCRIMINATION:

"Distinction, exclusion ou préférence de traitement ou de considération, fondée sur la race, la couleur, la religion, le sexe, la langue, l'origine nationale, les convictions politiques, l'âge, la condition sociale ou tout autre attribut qui a pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance et l'exercice, en pleine égalité, des droits et des libertés de la personne; fait

se séparer un groupe social d'un autre en le traitant moins bien à son détriment."
(Télé-université - 1980 tiré du Dictionnaire actuel de l'éducation, 1988)

ÉDUCATION INTERCULTURELLE:

L'éducation interculturelle, c'est d'abord une éducation qui prend en considération et respecte les différentes identités ethniques, raciales, culturelles qui composent notre société, ainsi que leurs différentes visions du monde et de leurs cultures éducatives propres.
Elle consiste aussi à sensibiliser aux cultures et à leurs valeurs propres dans leur intégralité.
Elle devrait chercher à faire mieux connaître la contribution de chacun des groupes ethnoculturels dans l'édification de notre société et la construction du pays.
Référence: Conseil supérieur de l'éducation, avril 1983

ETHNIE:

Groupe d'individus appartenant à la même culture et se reconnaissant comme tels.
(Lemay, D., 1986, p. 76)

ETHNOCENTRISME:

Attitude par laquelle un groupe analyse et juge la culture d'un autre groupe par rapport à la sienne qu'il considère a priori meilleure que toute autre. Cette attitude peut être considérée comme universelle, mais dans certains cas, elle s'est transposée dans une pratique conquérante, au détriment des uns et au profit des autres.

ETHNOCIDE:

Destruction d'une culture par assimilation forcée à une autre culture.

GÉNOCIDE:

Destruction physique d'une nation, d'une ethnie.

HARCELEMENT:

Acte, individuel ou collectif, de rejet systématique et répété d'une personne ou d'un groupe.

INTÉGRATION:

Insertion sociale harmonieuse dans la société ou au sein de l'organisation d'individus ou d'un groupe d'individus. C'est un processus par lequel un nouveau venu peut fonctionner à tous les niveaux dans sa nouvelle société.

INTÉGRATION ET ACCEPTATION:

Un accueil d'intégration aurait pour but de rendre notre culture et ses valeurs accessibles aux autres, ce que recherchent selon toute ressemblance les personnes qui désirent venir s'installer ici et faire partie de notre société.

Il faut accorder une égale importance à l'accueil d'acceptation de ces cultures au lieu de chercher uniquement à les transformer. Il faut que la société d'accueil soit respectueuse des valeurs telles qu'elles sont vécues par les personnes et les groupes et qu'elle aille même jusqu'à rendre possible sa propre évolution au contact de nouveaux modes de vie qui pourraient l'enrichir.
Référence: Conseil supérieur de l'éducation, août 87

MINORITÉ:

Groupe social qui est en situation d'infériorité politique, économique et le plus souvent démographique, et qui est sujet à la discrimination.

MULTICULTURALISME:

«Idéologie qui renforce les différences culturelles, et folklorise de culture».
Le multiculturalisme a tendance à amener les individus à tout justifier sur la base de la culture.
Marco Micone.

NATION:

Ensemble de familles d'individus constituant ou ayant constitué une société politique autonome (État) établie sur son territoire propre. On continue d'appeler nation des groupes, quoique ayant perdu leur autonomie politique, tendent à trouver et conserver leur communauté d'habitat, de traditions, de cultures.

PRÉJUGÉ:

Idée préconçue avant de connaître l'objet auquel il se rapporte, supportée par des stéréotypes. Les préjugés sont des phénomènes d'attitude et de perception.

PLURALISME CULTUREL:

Objectif primordial du maintien et de l'épanouissement de la diversité ethnique et culturelle au sein de la société.

RACE:

Unité de classification d'une espèce déterminée par des références géographiques et génétiques.
Aujourd'hui, l'application de cette notion, dans le cas de l'espèce humaine, est impossible en raison de la grande dispersion des caractères génétiques des populations locales.

RACISME:

Concept selon lequel certains groupes d'humains sont inégaux et au nom duquel certains groupes ou cultures sont soumis à l'exploitation économique, à la ségrégation, voire à la destruction physique par ceux qui se considèrent supérieurs.

STÉRÉOTYPE:

Image mentale collective, une caricature, supportant un préjugé. Cette image simplifiée et figée d'un groupe ne tient pas compte de la diversité à l'intérieur du groupe.

VALEURS:

Les fondements sur lesquels un individu, un groupe ou une société organisent toujours leur espace et les activités qui s'y déroulent sans les remettre en cause à court terme.
Manière d'agir ou d'être idéale pour un individu ou un groupe d'individus.

Ces définitions ont été extraites de: ou tirées de:

Barette, Christian, Glossaire encyclopédique des termes relatifs à la communication interculturelle, Montréal. Les Presses collégiales du Québec, 1988, 36 p.

Combattre le racisme (1982) de la CEQ. Combattre le racisme avait lui-même tiré ses définitions, en les modifiant légèrement, du Dictionnaire d'anthropologie de Foulquié (1978).

Activité 5

L'éducation interculturelle

Objectif:

Se sensibiliser à l'éducation interculturelle.

Durée:

2 heures

Modalité:

En équipe de deux .

Matériel requis:

- Documents sur l'éducation interculturelle
- Feuilles - Crayons-feutres

Étapes:

- L'animateur met à la disposition des participants les documents sur l'éducation interculturelle.
- Les participants en équipe de deux lisent les documents et se préparent à en faire une synthèse au groupe.
- L'animateur fait un retour sur cette activité.

Activité 6

Le pays de mes rêves

Objectif:

Me sensibiliser à la culture de l'autre.

Durée:

45 minutes

Matériel requis:

- carte du monde - globe terrestre - monographies sur les communautés culturelles du Québec.

Modalité:

En équipe de deux

Étapes:

- L'animateur présente les étapes de l'élaboration d'un scénario.
- L'animateur explique la démarche et remet le matériel à chacun.
- Les participants écrivent les éléments essentiels sur une affiche et se préparent à la présenter au groupe.
- L'animateur fait un retour sur l'activité.

Réf.: Fiche sur le pays de mes rêves.

Activité 7

Rôle de l'enseignant en éducation interculturelle

Objectif:

Prendre conscience du rôle de l'enseignant dans l'éducation interculturelle.

Durée:

30 minutes

Modalité:

En groupe

Étapes:

- Les participants donnent leur définition de leur rôle en contexte pluriethnique.
- L'animateur fait une synthèse des définitions données.

Activité 8

Guide des activités complémentaires en Sciences humaines

Objectif:

Présenter et intégrer le guide des activités complémentaires.

Durée:

2 heures

Modalité:

En groupe et
en équipe de deux

Étapes:

- L'animateur situe le programme de Sciences humaines
  - la démarche d'apprentissage
  - les objectifs du programme.
- L'animateur explique le guide et la façon de travailler avec cet outil pédagogique.
- Les participants en équipe font une synthèse du guide des activités complémentaires.
- Les participants font part de leurs expériences vécues dans leur classe, leur école ou leur commission scolaire dans le domaine des activités interculturelles.

- Les équipes font rapport au groupe.
- L'animateur fait un retour sur cette activité.

Activité 9

Le matériel pédagogique en éducation interculturelle

Objectif:

Connaître le matériel pédagogique et la façon de se le procurer.

Durée:

30 minutes

Modalité:

En groupe et individuellement

Étapes:

- L'animateur donne une bibliographie détaillée sur l'éducation interculturelle et commente les différents documents.
- L'animateur met à la disposition des participants des ressources en éducation interculturelle.

Répertoire des ressources en éducation interculturelle

RÉFÉRENCES

BEAUCHESNE, André
L'Éducation interculturelle. Guide des ressources en langue française, Montréal. Conseil scolaire de l'île de Montréal 1988, 512 pages.

BROCHU, Ginette et Maurice CHALOM
Autrement au Québec. Matériaux pour une éducation interculturelle, Montréal, Université de Montréal, Centre de recherches caraïbes, 1985, 244 p.

source: Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. "A", Montréal H3C 3J7; 343-5926
coût: 8,00 $

Cinquante canevas d'activités reliées aux nouveaux programmes de français, sciences humaines, sciences de la nature et arts. S'adresse aux élèves de 6e année mais est adaptable au 2e cycle du primaire et au début du secondaire.

DE KONINCK, Zita,
Guide d'activités autour des fêtes de différents pays (Automne - primaire), Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau des ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985, 242 p.

source: CECM, Centre des ressources, 5555, 15e Avenue, Rosemont, Montréal H1X 2T9; 345-8754
coût: 5,10 $

Suggestions de projets et d'activités autour des fêtes d'automne (voir Répertoire descriptif des principales fêtes ethniques, coll. "Aujourd'hui, c'est fête!" - bibliographie, numéro 19). Activités en rapport avec la communication orale, la lecture, l'écriture, les sciences humaines, les sciences de la nature, les arts et les mathématiques. S'adresse à tous les niveaux du primaire et des classes d'accueil. Suggestions détaillées pour le déroulement de chacune des activités. Médiagraphie abondante.

DE KONINCK, Zita
Guide d'activités autour des fêtes de différents pays (Printemps-été - Primaire), Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau des ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985, 247 p.

source: CECM, Centre des ressources, 5555, 15e Avenue, Rosemont, Montréal H1X 2T9; 345-8754
coût: 4,10 $

DE KONINCZ, Zita,
Guide d'utilisation des monographies. Profil d'une communauté ethnique de Montréal, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1985, 93 p.

source: CSIM, 500, rue Crémazie est, Montréal H3P 1E7; 384-1830
coût: 3,00 $

S'adresse à l'enseignante ou l'enseignant. Suggestions d'activités reliées à la communication orale, la lecture, l'écriture, les sciences humaines, les arts, la formation morale et la formation personnelle et sociale. S'adresse surtout aux élèves du 2e cycle du primaire. Description détaillée de 4 projets à réaliser au moyen des monographies (voir coll. "Profil d'une communauté ethnique de Montréal". bibliographie, numéro 8), comprenant plusieurs activités. Indications pour d'autres projets à bâtir. Courte bibliographie.

DE KONINCK, Zita et Denys LA VALLÉE,
À propos de la collection "Communautés culturelles du Québec": réflexions et stratégies d'utilisation. Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des régions, octobre 1985, 15 p.

source: MEQ, Dgr, 600, rue Fullum, 8e étage, Montréal
H2K 4L1; 873-3744
coût: gratuit

Document destiné aux enseignants du primaire et du secondaire: il décrit brièvement les différents thèmes traités dans les fascicules de la collection et propose quelques stratégies d'utilisation pédagogique par matière.

DES ROCHES, Thérèse et André PRONOVOST,
Répertoire descriptif des principales fêtes ethniques. Coll. "Aujourd'hui, c'est fête!". Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau des ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1986, 48 p.

source: CECM, Centre des ressources, 5555, 15e Avenue, Rosemont,
Montréal, H1X 2T9; 345-8754
coût: 6,50 $

Typologie des différentes fêtes, origine des fêtes chrétiennes, description des fêtes par pays: date, origine, manifestations dans le pays d'origine et ici.

DUJOVNE ORTIZ, Alicia,
Wara, la petite Indienne de l'altiplano.
Paris, Larousse, coll. "Un jour, dans mon village...", 1983, 47 p.

Cette collection comprend une série de titres sur différents pays. Histoire autour de la vie d'un enfant, informations sur la culture des gens du pays, données historiques, géographiques et linguistiques.

GAGNON, Cécile et François Davot,
Johanne du Québec.
Paris, Flammarion, coll. "Les enfants de la terre", albums du père Castor-Flammarion, 1983, 32 p.

Une fillette de 4e année raconte différents événements de sa vie de Québécoise: vie de famille à Trois-Rivières, sortie d'école au verger, soirée d'Halloween, visite à Québec, pêche aux petits poissons des chenaux, sortie au centre commercial de Montréal, randonnée dans le métro, visite à la cabane à sucre. Les informations sont présentées sous forme de bande dessinée.

INSTITUT CANADIEN DU FILM,
Répertoire des multimédias sur le multiculturalisme.
Ottawa, 1984, 65 p.

source: Programme des arts de la scène et des arts plastiques, Multiculturalisme Canada, Secrétariat d'État, Ottawa K1A 0M5
coût: gratuit

Identification des ressources, court résumé et distributeur.

INSTITUT CANADIEN DU FILM,
Répertoire des films et vidéos sur le multiculturalisme.
Ottawa, 1982, 89 p.

source: idem
coût: gratuit

LAHAIE, Noëlla,
Matériel d'animation: le multiculturalisme à l'école.
À la découverte de nouveaux amis.
Une fenêtre sur le monde.
Le monde merveilleux des animaux,
Ville St-Laurent, Commission scolaire Ste-Croix, juin 1984.

source: CSSC, 1100, rue Côte Vertu, Ville St-Laurent H4L 4V1; 748-6991
coût: gratuit

Suggestions d'activités pédagogiques en communication orale et écrite pour les élèves du premier cycle du primaire. Les documents contiennent tout le matériel à donner aux élèves.

L'ÉTAT DU MONDE 1989-90
Annuaire économique et géopolitique mondial.
Éditions La Découverte / Éditions du Boréal, Montréal 1989, 637 p.

Montréal: les quartiers de la diversité,
Héritage Montréal, Musée des Beaux-Arts de Montréal, ministère des Affaires culturelles du Québec, 23 pages et 12 fiches de l'élève.

source: Service éducatif du M.B.A. de Montréal, 1379, rue Sherbrooke Ouest, Montréal H3G 1K3; 285-1600
coût: 3,00 $ pour le livre
5,00 $ pour la location de la mallette éducative pour 3 semaines

Un cahier d'activités pour l'enseignement des sciences humaines aux 1er et 2e cycles du primaire comprenant un guide pour l'enseignement (objectifs définis, matériel suggéré, durée limitée, activité décrite) et des fiches pour l'élève.
Une mallette éducative comprend ce cahier, un diaporama, des photos plastifiées, une carte de Montréal, une cassette.

PINSONNEAULT, Lise
Accueillir un allophone. Guide pour l'enseignant d'une classe ordinaire primaire qui accueille un élève allophone,
Québec, ministère de l'Éducation, Services éducatifs aux communautés culturelles, juin 1985, 29 p.

source: MEQ, Succ., 600, rue Fullum, 8e étage, Montréal H2K 4L1; 873-3744
coût: gratuit

Document répondant aux questions des enseignants sur l'accueil des allophones dans une classe régulière; des mesures concrètes sont suggérées ainsi que des références faciles d'accès.

Profil d'une communauté ethnique de Montréal. Les Italiens, les Sud-est Asiatiques, les Latino-américains, les Portugais, les Amérindiens, les Haïtiens, les Hollandais, les Hongrois, les Polonais, les Ukrainiens, les Allemands, les Chinois, les Français, les Grecs, les Juifs,
Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 12 à 16 p. par monographie.

source: CSIM, 500, rue Crémazie Est, Montréal H3P 1E7; 384-1830
coût: 0,10 $/ monographie destinée aux enseignants
0,50 $/ monographie destinée aux élèves

Série de monographies sur les différentes ethnies comprenant un document pour l'élève (informations et courtes activités) et un document pour l'enseignant (informations). Les informations portent sur l'histoire, les valeurs, les réalisations, les ressources des ethnies.

PROJET CULTUREL LAO,
Le patrimoire du Laos,
Ville St-Laurent, Communauté laotienne du Québec, 1985, 252 p.

source: Communauté laotienne du Québec, 890, boul. Décarie, bureau 4, Ville St-Laurent H4L 3L9, 744-5161
coût: gratuit ou don à la communauté

Monographie écrite en lao et en français sur l'histoire du Laos, le bouddhisme, la diversité ethnique, les coutumes et les arts.

QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION,
À la découverte de la communauté... cambodgienne, vietnamienne, chinoise, laotienne, indienne, libanaise, chilienne, salvadorienne, haïtienne, polonaise, portugaise, grecque, italienne,
Québec, ministère de l'Éducation, 1984, 20 p. par monographie.

source: MEQ, Services éducatifs aux communautés culturelles, 600, rue Fullum, 8e étage, Montréal H2K 4L1; 873-3744
coût: gratuit

Informations générales sur les différences ethnies à l'intention des enseignants: carte du pays, informations brèves, renseignements sur l'histoire, coutumes, difficultés à l'école, ressources disponibles.

QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION,
L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport Chancy,
Québec, MEQ, 1985, 192 p.

source: MEQ, Services éducatifs aux communautés culturelles, 600, rue Fullum, 8e étage, Montréal H2K 4L1; 873-3744
coût: gratuit

Rapport du comité d'étude présidé par Max Chancy sur le profil des élèves des communautés culturelles, les services offerts dans les écoles et leur évaluation, l'éducation interculturelle et les soixante et une recommandations faites au Ministre.

QUÉBEC, MINISTERE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION.
Portrait: les Italiens du Québec
les Allemands du Québec
les Vietnamiens du Québec
les Portugais du Québec,
Québec, MCCI, Direction des communications, 1984, 10 p. par monographie

source: MCCI, 355, rue Mc Gill, Montréal H2Y 2E8; 873-4546
coût: gratuit

Série de monographies sur quatre ethnies: origine, valeurs, réalisations.

Répertoire des organismes des communautés culturelles du Québec,
Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1984, 225 p.

source: MCCI, 355, rue Mc Gill, Montréal H2Y 2E8; 873-3255
coût: gratuit

Répertoire des associations, groupements, clubs, comités, centres, communautés, églises, émissions, écoles, journaux, missions, mouvements, sociétés, troupes de différentes ethnies du Québec.

SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES DU QUÉBEC
Les communautés culturelles du Québec.
Tome I: Originaires de l'Europe centrale et de l'Europe du Sud
Tomes II à VI: à venir
Montréal, Fides, coll. "Les communautés culturelles du Québec", 1985, 203 p.

Monographie sur chacune des communautés culturelles du Québec: géographie et histoire du pays d'origine, immigration au Québec, vie communautaire ici (traditions, fêtes, écoles, médias, religion, économie, politique).

Activité 10

Élaboration des scénarios

Objectif:

Sensibiliser les participants à différents scénarios applicables à la classe.

Durée:

60 minutes

Modalité:

En groupe

Étapes:

- L'animateur présente un vidéo déclencheur.
- L'animateur rappelle la façon de préparer un scénario pédagogique.
- L'animateur explique certains scénarios pédagogiques applicables en classe.

- Le monde entier dans mon quartier	**- La légende des mots**
- Le pays de mes rêves	**- Un long voyage**
- Les groupes ethniques de mon entourage	**- Les fêtes des communautés culturelles.**

ÉLABORATION DE SCÉNARIOS

ÉVEIL AU PLURALISME CULTUREL

1- Faire participer les élèves aux activités

2- Utiliser les connaissances des élèves et de leurs parents

3- Élargir l'aspect culturel des contenus de ces activités

4- Préparer des activités concrètes en relation avec le milieu immédiat des enfants

LE MONDE ENTIER DANS MON QUARTIER

OBJECTIF:

Observer dans le milieu où nous vivons une société ouverte sur le monde.

DÉROULEMENT:

1- Le nom des rues:

a) Relever les noms de rue.

b) Les classer: (noms de personnes, choses, lieux).

c) Se renseigner sur les pays, villes , personnes.

d) Une nouvelle cité se construit dans les environs, proposez des noms de rues.

2- Les boutiques:

Dans le quartier, y a-t-il des boutiques typiquement "étrangères", "exotiques", ou "régionales", restaurants chinois, vietnamiens, arabes, grecs, italiens, etc.

3- Voitures, motos, vélos:

Où ont-ils été fabriqués?

4- Gens qui y habitent:

Combien de nationalités différentes dans:
- mon immeuble - ma rue
- mon quartier - mon école

5- Bâtiments:

Rechercher s'il y a dans le quartier des bâtiments dont l'architecture a subi d'une façon marquée des influences étrangères.

LA LÉGENDE DES METS

OBJECTIF:

Décrire en ses propres mots quelques éléments de patrimoine régional et quelques traits de la culture québécoise. (obj. en Sciences humaines 2.3.3)

DÉROULEMENT:

1- Le nom du mets:

- Sa composition
- À quel moment du repas est-il consommé?
- S'agit-il d'un mets d'accompagnement ?
- Avec quoi est-il normalement consommé?
- À quel repas de la journée le consomme-t-on?

2- Dessiner le mets:

- L'accompagner du dessin du drapeau du pays en question.
- Écrire la recette.

3- Présentation:

- Présenter à la classe le résultat de ses recherches.
- Se servir de la carte du monde ou du globe terrestre.

4- Autres activités:

- Présenter un livre de recettes.

  Les textes pourraient être assemblés pour réaliser un livre de recettes.
- Préparer une dégustation de différents mets.

LE PAYS DE MES REVES

OBJECTIF:

Se sensibiliser à la culture de l'autre.

MATÉRIEL REQUIS:

- Carte du monde
- Monographies

ORGANISATION:

En équipe de deux

INTENTION:

Présenter un message publicitaire sur la ville, le pays ou l'île de ses rêves afin d'inciter à aller visiter cet endroit.

MISE EN SITUATION:

Se choisir une ville, un pays, une île.

QUOI DIRE:

Vanter le climat, les gens, les sites, les coutumes.

COMMENT DIRE:

Ton convaincant, humour.

ATTIRER L'ATTENTION:

Affiches - cartes - globes terrestres

DÉROULEMENT:

20 minutes en équipe de deux personnes
Écrire sa production sur une affiche:
les éléments essentiels

PRÉSENTATION:

Chaque équipe présente son message.

OBJECTIVATION:

- Quel argument fut le plus convaincant ?
- Avez-vous le goût de visiter cette ville, ce pays ou cette île ?

RETOUR SUR L'ACTIVITÉ:

Évaluation

- Choix des arguments - Vocabulaire -Présentation
- Respect du temps.

LES GROUPES ETHNIQUES DE MON ENTOURAGE

OBJECTIF:

Décrire en ses propres mots la composition ethnique de la population de sa région.

DÉCLENCHEUR:

- Une mappemonde
- Un globe terrestre

MISE EN SITUATION:

Écrire sur la carte les noms des élèves et leur lieu d'origine.

DÉROULEMENT:

1- Faire le portrait ethnique de sa classe

Classer les élèves sous forme de graphiques: cercle ou histogramme.

2- Faire le portrait ethnique de l'école

- Y a-t-il des élèves de mêmes origines que les nôtres dans la classe de X ?
- Y a-t-il des élèves d'autres origines ?
- En regardant les différents pays sur la mappemonde est-ce que ça nous fait penser à des élèves de l'école ?
- Combien y a-t-il de groupes ethniques dans l'école ?
- Comment pourrait-on faire pour le savoir ?

  Moyen selon l'âge des élèves:

  - Enquête écrite
  - Interview
  - Présenter un graphique aux autres classes
  - Écrire aux autres classes

  Traitement des informations:

  - Exécuter leurs graphiques
  - Les présenter aux autres
  - Diffuser leurs résultats

3- Faire le portrtait ethnique d'une autre école ou de la commission scolaire

Réaliser une enquête auprès d'autres écoles de la commission scolaire.
Voir la démarche 2.

4- Autres activités suggérées

- Se procurer des tableaux statistiques.
- Découvrir l'histoire de l'immigration de quelques groupes ethniques.
- Faire une recherche sur les différents secteurs d'activités des immigrants.
- Souligner les événements importants du calendrier des fêtes ethniques.
- Faire l'histoire de sa scolarisation.

UN LONG VOYAGE

OBJECTIF:

À l'aide d'un globe terrestre ou de la mappemonde, de représentations et de témoignages divers, raconter en ses propres mots l'établissement d'un groupe d'immigrants au Canada au cours du 20e siècle. (Obj. Sc.Hum. 5.8)

MATÉRIEL:

- Une mappemonde
- Un globe terrestre
- Une carte muette

DÉCLENCHEUR:

Texte: "Du bout du monde" (Monographie: "Les Chinois à Montréal" p. 5 du CSIM.

DÉROULEMENT:

1- Qui sera du voyage ?

2- Préparer vos passeports (Utiliser quelques formulaires du passeport)

3- Décider du trajet dans le voyage:

Consulter une agence de voyages pour:

- établir un trajet
- quel continent ils vont traverser
- se servir d'une carte muette

4- Faire une recherche sur les moyens de transport pour planifier le voyage.

PAYS TRANSPORT

Source d'informations:

- la famille
- les encyclopédies - les livres
- les agences de voyages
- les compagnies aériennes

5- Faire une recherche sur les pays visités pour évaluer le coût du voyage.

Référence: Musée de la Monnaie à Ottawa

- Calculer la distance
- le nom de la monnaie étrangère et sa valeur
- Faire un tableau des coûts

DISTANCE À PARCOURIR - TRANSPORT - COÛT

5- Réaliser le voyage et en composer le récit:

- un album illustré
- une bande dessinée
- des diapositives

5- Faire le récit de notre voyage à nos invités.

Les élèves du 2e cycle invitent ceux du 1er cycle à venir écouter le récit de leur histoire.

Autres activités:

- Préparer vos bagages pour le voyage.
- Faire une recherche sur les saisons des différents pays visités.
- Déterminer les vêtements dont nous aurons besoin.
- Vérifier la qualité de l'eau potable.
- Connaître les mets typiques du pays visité.

Source: Guide d'utilisation des monographies du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

NOS CARTES D'IDENTITÉ

MISE EN GARDE IMPORTANTE:

Cette activité est essentiellement un exercice-déclencheur qui vise à faire prendre conscience aux élèves de la réalité ethnique d'une population. Il n'est pas requis qu'elle soit absolument rigoureuse, et son utilisation se limite aux fins du présent dossier.

Si votre groupe compte quelques élèves d'appartenance ethnique différente des autres, prendre garde de ne pas placer ces élèves en situation discriminatoire. Amener plutôt les élèves à observer la diversité qu'il peut y avoir dans leur groupe, au même titre qu'on peut la trouver dans la société.

Si, en outre, un élève refuse de répondre, ne pas insister et respecter son droit à l'intimité.

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ:

À l'aide de leurs informations, les élèves identifient le ou les groupes ethniques qui compose(nt) leur groupe-classe.

MISE EN SITUATION:

En les référant au vidéo qu'ils ont visionné et à la discussion qui a suivi, inviter les élèves à s'interroger su la composition ethnique de leur groupe.
(Vidéo-Série Nouveaux mondes)

DÉROULEMENT:

1- Demander aux élèves qu'est-ce qui différencie des personnes de groupes ethniques différents ?

Regrouper les réponses en deux grandes catégories:

- les caractères ethniques, tels la langue, la religion, la race, le pays d'origine;
- la deuxième catégorie pourra être exploitée à la 7e étape du cheminement proposé.

2- Proposer aux élèves de faire leur propre carte d'identité à partir des caractères ethniques qu'ils viennent de relever.

On pourra s'inspirer du modèle proposé à la page suivante.

3- Une fois que les élèves ont complété leur carte d'identité, faire une mise en commun pour chacun des aspects et les transcrire au tableau sous la forme d'une carte d'identité du groupe-classe.

N.B. Si l'activité de mise en commun risque de mettre des élèves à la gêne, vous pouvez simplement faire vous-même la compilation.

4- À l'aide de la carte d'identité de la classe, dégager un tableau des groupes ethniques qui s'y trouvent représentés en tenant compte de la langue, de la race et du lieu de naissance.

5- Si votre groupe-classe s'avère suffisamment hétérogène, vous pourriez en outre construire un pictogramme de sa composition ethnique.

MA CARTE D'IDENTITÉ

1. **Nom:**_____ **Prénom:**_____

2. **Pays de naissance:**_____

3. **Race:**_____

4. **Langue:** a) parlée à la maison:_____

   b) parlée avec les amis(es):_____

5. **Religion:**_____

6. **Pays de naissance des parents:**_____

7. **Pays de naissance des grands-parents:**_____
   (Si différent de celui des parents)

Les tableaux qui suivent montrent à titre d'exemple comment vous pourriez illustrer la composition ethnique de votre groupe-classe.

LA CARTE D'IDENTITÉ DE NOTRE GROUPE-CLASSE

EXEMPLE

MA CARTE D'IDENTITÉ

1. **Nom:** Classe de 4e année de l'école **Nombre:** 28

2. **Pays de naissance:** Canada (27) Haïti (1)

3. **Race:** Blanche (23) Noire (2) Jaune (3)

4. **Langue:** a) parlée à la maison: français (24) créole (2) vietnamien (3)

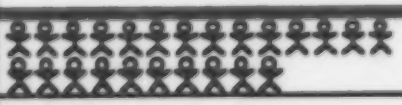
   b) parlée avec les amis(es): français (28)

5. **Religion:** Catholique (28)

6. **Pays de naissance des parents:** Canada (24) Vietnam (3) Haïti (1)

7. **Pays de naissance des grands-parents:** Canada (23) Vietnam (3) Haïti (1)
   (Si différent de celui des parents)

LA COMPOSITION ETHNIQUE DE NOTRE GROUPE-CLASSE

ORIGINE ETHNIQUE	ORIGINE ETHNIQUE
Français	
Vietnamien	
Haïtien	

Les fêtes de mon pays

Objectif:

Permettre aux élèves d'identifier les fêtes de leur pays.

Déclencheur:

Les élèves viennent de vivre une fête à l'école.
Ex.: fête de l'amitié, Halloween, Noël, Pâques.

Mise en situation:

- Le professeur présente un calendrier et inscrit la fête de ce jour.
- Il demande aux élèves leur appréciation de la fête et les incite à communiquer leurs impressions.
- Il demande s'ils connaissent d'autres fêtes et suscite leur participation.
- Il invite les élèves à écrire au tableau les noms et les dates de ces fêtes.
- Il propose aux élèves de bâtir un calendrier des fêtes.
- En équipe, les élèves dressent la liste des pays d'origine des enfants de la classe ou des pays qui les intéressent; à côté, ils indiquent le nom de la fête célébrée et la date.
- Les élèves cherchent les moyens de trouver de l'information
  - leurs parents
  - les amis de l'autre classe
  - les livres, etc.
- À partir d'une fiche, ils cueillent les données:

Ex.:

Pays	Fête	Date

- Compilation des informations
- Réalisation de leur calendrier.

Calendriers de quelques fêtes

en 1990

JANVIER:

1- Jour de l'an
1- Fête de l'indépendance Haïtien 1804
Soudan 1956

7- Noëls chrétiens coptes et orthodoxes
Éthiopiens - Égyptiens - Grecs - Russes - Ukrainiens
7- Fête des Moissons
Indiens

22- Fête de l'Indépendance 1918
Ukrainiens

24- Fête de l'Union des principautés 1859
Roumains

26- Fête de la République 1950
Indiens

27- Nouvel an lunaire
Chinois
Vietnamiens (Fête du Têt)

FÉVRIER:

4- Fête de l'Indépendance
Sri Lankais

9- La Saint-Maron
Libanais

11- Fête nationale
Iraniens

14- La Saint-Valentin

16- Fête de l'indépendance 1918
Lithuaniens

26- Nouvel An
Tibétains

27- Fête de l'Indépendance de la République Dominicaine
1844 Dominicains

MARS:

8- Journée internationale des Femmes

15- Anniversaire de la Révolution de 1848
Hongrois

17- Fête nationale Saint Patrick an 461
Irlandais

19- St-Joseph - Patron du Canada

21- Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale.

25- Fête de l'Indépendance 1821
Grecs

27- Début du Ramadan - Musulmans

AVRIL:

4- Journée nationale des Réfugiés.

10- Pâques Pesah
Juifs

13- Vendredi saint
Catholiques - Coptes et orthodoxes

13- Nouvel An
Laotiens - Cambodgiens - Indiens

15- Pâques
Catholiques - Coptes et orthodoxes

16 - Fête du printemps - Égyptiens

20- Pâques des catholiques arabes - Libanais

25- Jour de liberté 1974 - Portugais

29- Fête nationale - Japonais
29- Fin du Ramadan - Musulmans

MAI:

5- Fête des garçons - Japonais

13- Fête des Mères

18- Fête du Drapeau - Haïtiens

21- Fête de Dollard

28- Fête du Bateau-dragon - Chinois

JUIN:

10- Fête nationale - Portugais

17- Fête des Pères

24- Fête nationale de la St-Jean-Baptiste

JUILLET:

1- Fête du Canada

14- Prise de la Bastille, 1789 - Français

24- Nouvel An - Musulmans

AOUT:

15- L'Assomption

23- Nouvel An - Afghans - Indiens - Iraniens - Pakistanais

26- La Saint-Étienne -Hongrois

26- Fête du Grain - Italiens

SEPTEMBRE:

3- Fête du travail

14- Fête de la Lune ou de la Mi-automne - Chinois
- Vietnamien

14- Fête des Moissons - Coréen

18- Indépendance du Salvador

27- Fête des Ancêtres - Cambodgien

28- Anniversaire de Confucius - Chinois

29- Jour du Grand Pardon - Yom Kippour - Juifs

OCTOBRE:

2- Anniversaire de Gandhi

8- Action de Grâces

9 ou 17- Dushera ou Navaratri - Inde

21- Fête nationale de la Somalie

29- Fête national de la Turquie
29- Diwali - Inde

31- Halloween

NOVEMBRE:

1- La Toussaint

3- Fête nationale de la République Dominicaine

11- Jour du Souvenir

14- Fête des enfants - Inde

22- Fête nationale du Liban

25- La Sainte-Catherine

30- Indépendance de la Barbade

DÉCEMBRE:

5- Fête nationale de la Thaïlande

6- La Saint-Nicolas

8- L'Immaculée-Conception

10- Journée des droits humains

16 au 24- Posada au Mexique

25- Noël

31- La Saint-Sylvestre

Réf.: Calendrier des fêtes des communautés culturelles 1990

Activité 11

Évaluation du stage

Objectif:

Permettre aux participants d'évaluer le contenu de ces journées.

Durée:

20 minutes

Modalité:

Individuellement

Étapes:

- L'animateur demande aux participants d'évaluer par écrit leur stage.
- Les participants donnent verbalement leurs commentaires sur leur stage.
- L'animateur fait une évaluation de leur participation.

ANNEXES

I	L'éducation interculturelle	1
II	L'éducation interculturelle	5
III	Histoire de l'immigration	14
IV	Les Québécois ont déjà été un peuple de migrants	20
V	L'immigration au Québec	26
VI	Immigration et arts d'interprétation	29
VII	Catégories de non-citoyens	35
VIII	Recherche d'informations sur les ethnies	46
IX	Développement d'une compétence interculturelle	50
X	Les chiffres ça compte	56
XI	Nouvelle production audiovisuelle	76

Annexe I

L'éducation interculturelle

Conseil supérieur de l'éducation
Avril 1983
pp. 13-15

Chapitre II
Nature de l'éducation interculturelle

Culture et valeurs

Une éducation interculturelle, c'est d'abord une éducation qui *prend en considération et respecte* les différences identités ethniques, raciales, culturelles qui composent notre société, ainsi que leurs différentes visions du monde et leurs cultures éducatives propres. C'est une éducation qui consiste à voir les aspects de la vie avec les yeux de plusieurs cultures et non pas seulement du seul point de vue d'une seule culture. Par exemple, dans certaines cultures, le milieu familial et communautaire est prioritaire en ce sens qu'il apprend à ses membres certaines valeurs fondamentales comme l'interdépendance, le respect des aînés, le culte des ancêtres, de la nature, la discipline, le travail, la patience, la sérénité, etc. Certaines cultures éducatives sont centrées sur l'autonomie individuelle alors que d'autres le sont sur l'interdépendance et la collectivité familiale étendue.

L'éducation interculturelle consiste aussi à *sensibiliser aux cultures et à leurs valeurs propres dans leur intégralité*. Les valeurs culturelles ne sont pas des pièces détachées, mais des parties ou des dimensions d'un tout culturel. À un premier niveau, probablement le plus accessible, on fait connaissance avec le folklore, la langue, la littérature, les arts propres à telle ou telle culture. C'est déjà un premier pas, et il peut être suivi par d'autres, car il est naturel qu'on veuille dépasser certains aspects pour tenter d'aller plus en profondeur dans la connaissance des autres cultures. Par exemple, comment peut-on étudier une langue étrangère sans entrer en contact avec la littérature qu'elle a produite, avec l'histoire qui en explique le développement, avec la civilisation qu'elle exprime selon des structures propres à la mentalité du peuple qui la parle? Une telle interdépendance apparaît dès qu'on veut toucher à quelque aspect que ce soit de la culture d'un peuple.

À un deuxième niveau, l'éducation interculturelle devrait chercher à faire mieux connaître la contribution de chacun des groupes ethnoculturels dans l'édification de notre société et la construction du pays. En tout premier lieu, il faut mettre en évidence la connaissance qu'avaient et qu'ont encore les Amérindiens du pays et qui, des origines de la colonie jusqu'à nos jours, s'est révélée indispensable pour tous ceux qui sont venus et qui ont voulu s'y adapter ou en découvrir les ressources naturelles. La contribution des Français d'abord, des Britanniques ensuite, devrait être mieux connue, surtout par chacune de ces communautés qui ont trop longtemps vécu dans la méconnaissance et l'incompréhension réciproques. L'apport des autres communautés est tout aussi important, proportionnellement aux rôles qu'ils ont joués, et devrait être mieux connu, non seulement pour reconnaître le mérite et la place qui leur reviennent, mais surtout pour alimenter leur fierté devant les progrès réalisés et renforcer leur sentiment d'appartenance au pays et à la société où ils ont, à un moment donné, choisi de vivre et de faire oeuvre commune avec ceux qui s'y trouvaient déjà. L'historique de ces contributions en est encore à ses débuts; mais, comme nous le signalerons à l'occasion de l'enseignement de l'histoire, plus loin, quelques ouvrages ont déjà été publiés et ils peuvent être utilisés avec profit.

Enfin, on doit considérer toutes les dimensions propres à la culture de chacun des groupes qui composent la société québécoise, ses valeurs enrichissantes, complémentaires de la culture tout court. C'est ainsi qu'il y a lieu de voir leur *culture familiale* propre avec toute son originalité et sa force, par exemple, la famille élargie, le respect des aînés, les relations originales de parenté, les traditions éducatives familiales, la relation aux ancêtres, etc.; leur *culture sociale* avec ses qualités uniques d'hospitalité, de bon voisinage, de termes d'adresse raffinés, de façons uniques de résoudre les conflits à l'intérieur de la famille étendue ou du conseil de famille, du clan et de la communauté; leur *culture éducative* propre basée sur l'interdépendance, la relation aux autres, leur pédagogie propre avec son sens de l'observation, sa tradition orale, ses méthodes plus symboliques, moins explicatives, plus intuitives, etc.

Ne devrait-on pas faire état aussi des riches *traditions médicales* du Tai-Chi chinois et du yoga hindou et de leur conception holiste de la santé ainsi que des riches thérapies communautaires des peuples noirs et orientaux? Comment ne pas parler de l'apport si précieux des cultures *économico-politiques* propres à tous ces peuples, celui de la terre vierge qu'une attitude non interventionniste a su préserver pendant des siècles? l'économie de l'être et du faire qui équilibre notre économie de l'avoir? les relations de troc qui humanisent le commerce? les riches traditions politiques basées sur la coopération plus que sur la compétition et les rapports de force? Comment ne pas parler de leurs cultures *juridiques* basées sur l'action de grâce et sur le sens de solidarité cosmique? enfin de toutes leurs valeurs *ethicoreligieuses* propres basées sur la non-violence, la patience, la non-dualité entre le divin, l'humain et le cosmique? Ces valeurs, si on y portait une plus grande attention, pourraient être créatrices d'un humanisme plus ouvert[20]. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle consiste finalement à intégrer l'apport de plusieurs cultures dans sa culture à soi (synthèse) afin de regarder le monde dans une vision élargie.

Intégration et acceptation

Si toute culture qui immigre a la responsabilité de s'adapter au pays d'accueil et à la culture qui s'y trouve, il faut aussi s'attendre à ce que la culture d'accueil accepte comme un enrichissement ces apports de valeurs culturelles nouvelles. De cette façon, l'éducation interculturelle serait une éducation au dialogue des cultures, à un cheminement commun vers un avenir qui ne pourrait qu'être différent parce que fondé sur un pluralisme régénérateur et non sur l'assimilation ou la disparition des cultures au profit d'une seule. L'éducation interculturelle, d'une part, consisterait dans un *accueil d'intégration* qui aurait pour but de rendre notre propre culture et ses valeurs accessibles aux autres, ce que recherchent selon toute vraisemblance les personnes qui désirent venir s'installer ici et faire partie de notre société. D'autre part, il faut accorder une égale importance à *l'accueil d'acceptation* de ces cultures au lieu de chercher uniquement à les transformer. Il faut que la société d'accueil soit respectueuse des valeurs telles qu'elles sont vécues par les personnes et les groupes et qu'elle aille même

20 Sur cette question voir Richard Vachon, «D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel», *Interculture*, n° 73, octobre-décembre 1981, pages 6-7.

jusqu'à rendre possible sa propre évolution au contact de nouveaux modes de vie qui pourraient l'enrichir.

Pour assurer une véritable égalité des chances, la culture d'accueil doit éviter l'uniformisation traumatisante ou l'intégration forcée.

Nous ne devons pas oublier, en effet, comme on nous l'a dit au cours de nos audiences, que dans la mesure où il y a intégration, dans la même mesure il y a souvent désintégration. On nous a aussi fait observer que «l'égalité des chances, pour les cultures, ne doit pas consister seulement dans celle d'être semblables à la culture dominante, mais dans celle d'être différentes au plan culturel».

Annexe II

L'éducation interculturelle

L'École québécoise et les communautés culturelles
Rapport du comité Chancy
Janv. 1985
pp. 141-148

Chapitre trois

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

INTRODUCTION

En créant le comité l'École québécoise et les communautés culturelles, le Ministre de l'éducation lui donnait mandat d'élaborer des pistes d'action en éducation interculturelle.

Le Conseil supérieur de l'Éducation dans son avis d'avril 1984, avait déjà fait ressortir l'importance de donner dans l'éducation une plus large place aux valeurs des diverses communautés qui vivent au Québec. En même temps, il rappelait l'importance de favoriser des activités d'intégration et d'acceptation pour assurer une meilleure participation de tous les groupes ethnoculturels à la vie scolaire.

Le comité créé pour donner suite à cet Avis a voulu distinguer dans les recommandations qu'il fait au ministre de l'Éducation, les pistes d'actions qui sont de l'ordre de l'éducation interculturelle de celles qui visent l'adaptation scolaire des enfants des communautés culturelles et le maintien de leur langue et de leur culture d'origine.

Avant de dégager le contenu de l'éducation interculturelle, notons qu'on peut appeler interculturelle, l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle sociale et économique du milieu.

Nous allons dans les pages qui suivent, rappeler la pertinence et la nécessité d'une éducation interculturelle, en dégager le contenu et indiquer les axes de développement de cette éducation.

3.1 La pertinence et la nécessité de l'éducation interculturelle:

Comme nous l'avons mis en évidence dans le portrait que nous avons brossé de la situation des élèves des communautés culturelles dans l'école, le Québec n'est plus cette société monolithique de jadis: son caractère multiculturel et ethnique est maintenant reconnu de tous. La présence de communautés culturelles de plus en plus diversifiées, leur importance numérique, leur concentration dans des milieux urbains, particulièrement à Montréal accentuent la nécessité d'élaborer une politique et des plans d'action qui reconnaissent cette diversité de la société québécoise. Cette politique aura comme cadre la Charte des Droits et libertés de la personne du Québec qui dicte les règles d'actions politique, législative et juridique; le contrat social qui en découle reconnaît l'égalité en droits et en responsabilités de tous les membres de cette société.

Par ailleurs, les orientations gouvernementales vis-à-vis des communautés culturelles dépassent le simple rapport d'intégration. Elles visent non seulement à rendre accessible la culture du Québec aux autres mais aussi à assurer le maintien et le développement des communautés culturelles et à reconnaître que leurs apports culturels contribuent à définir une nouvelle "culture québécoise". Il faut passer de "l'accueil d'intégration" à "l'accueil d'acceptation"(1) et développer des modalités d'action en conséquence.

(1) Op. cit., page 4.

En outre, la discrimination raciale et ethnique que l'on constate dans la société québécoise justifie l'importance d'une meilleure connaissance mutuelle des traditions, des modes de vie et des visions du monde qu'on y retrouve et surtout l'urgence d'actions énergiques pour assurer un plus grand respect de cette diversité. Les séquelles encore présentes de l'esclavage, de l'oppression et de la discrimination qu'ont connues dans le passé certains groupes ethniques exigent des interventions immédiates pour empêcher que ne se reproduisent ici les formes de racisme que d'autres pays ont connues.

Ce nouveau défi de vivre dans une société multiculturelle se pose à tous les Québécois et pas seulement à ceux qui côtoient des personnes de diverses cultures. L'éducation interculturelle s'adresse donc à tous, peu importe les attributs ou l'étiquette qu'on leur donne. Même si les populations vivant en milieux multiculturels peuvent sembler une cible privilégiée, celles qui vivent en milieu monoculturel doivent apprendre à s'ouvrir aux cultures présentes au Québec. La mobilité des populations vers les grands centres urbains plonge des individus dans un monde fort différent de celui qu'ils ont connu: la culture du pêcheur de la Gaspésie n'est pas la même que celle de l'ouvrier de Montréal et à plus forte raison d'un ouvrier venant d'un autre pays.

Ainsi donc nous avions écarté de l'analyse de la situation des communautés culturelles, les francophones et anglophones de souche, les Amérindiens et les Inuit. Cette décision valable pour les deux premiers volets de notre mandat, ne s'applique plus dès qu'il s'agit de développer une approche interculturelle à l'éducation. L'éducation interculturelle concerne tous les groupes culturels qui forment la société québécoise.

Par ailleurs les exigences de marché ouvrent inévitablement les frontières du Québec. De plus en plus de Québécois doivent négocier avec des pays étrangers pour des échanges commerciaux, scientifiques et culturels; un nombre grandissant de travailleurs ont accepté des contrats à l'extérieur du pays; plusieurs ont accueilli des réfugiés dans leur communauté. L'univers de communication dans lequel nous vivons nous ouvre au monde entier: les distances disparaissent. Cette ouverture du Québec au monde exige de la société entière un réajustement. La société doit donc former des individus capables de comprendre d'autres cultures et communiquer avec elles. L'éducation doit accroître ce volet de notre développement collectif.

Même si l'éducation interculturelle s'adresse à tous, nous croyons qu'il importe d'accorder une priorité au développement d'actions destinées aux jeunes et à leurs éducateurs. Les jeunes peuvent changer des attitudes, en développer de nouvelles alors que les attitudes, les stéréotypes, les préjugés chez l'adulte sont parfois solidement ancrés et difficilement transformables. Miser sur les jeunes et sur l'ouverture qu'ont déjà manifesté les éducateurs peut devenir un moteur pour la société entière.

Cependant ce projet d'éducation interculturelle ne peut être confiné qu'au seul système scolaire: il doit inspirer l'ensemble des institutions québécoises. Il est essentiel que les organismes gouvernementaux, particulièrement ceux qui ont pour fonction d'informer les citoyens, Radio- Québec par exemple, soient sensibles à cette réalité et agissent en conséquence. En fait la même responsabilité incombe à tous les médias, aux universités, aux bibliothèques, aux musées, aux entreprises privées.

3.2 L'éducation interculturelle

3.2.1 Un projet pour l'école

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son Avis d'avril 1983 au ministre de l'Éducation, justifiait l'importance de développer un "accueil d'acceptation"; il reconnaissait à l'école, un rôle prépondérant dans la socialisation de l'enfant et donc dans la sensibilisation et l'éducation aux valeurs culturelles véhiculées par les diverses communautés vivant au Québec.

Au coeur même de la transformation sociale du Québec, l'école a commencé à changer de visage: l'importance des enfants des communautés culturelles dans les écoles a doublé depuis le début des années 70. L'école a développé des interventions pour aider les enfants issus des communautés culturelles à s'adapter et mieux utiliser les services éducatifs; en milieux multi-ethniques là ou se vit le "choc des cultures" elle commence à s'enrichir des diverses visions de l'homme et du monde des cultures qui la composent. Non seulement l'école ne doit pas devenir un lieu d'apprentissage de la discrimination, du rejet ou même de l'indifférence vis-à-vis de l'étranger mais elle doit contribuer à développer des attitudes d'accueil et d'échange vis-à-vis des communautés qui sont implantées au Québec.

L'éducation doit donc développer chez les jeunes des habiletés, des attitudes et des connaissances dont ils ont besoin pour fonctionner dans leur culture, la culture du pays d'accueil et pour comprendre d'autres cultures.

L'éducation interculturelle ajoute donc aux finalités de l'éducation telles que précisées dans l'École Québécoise, énoncé de Politique et Plan d'action. Elle implique en effet que l'élève peut s'approprier la culture principale de même que les autres cultures qui l'enrichissent avec des schèmes de référence de sa culture d'origine. Elle suppose le droit de chacun d'étudier dans un système qui reconnaît d'autres modes de communication, de compréhension, de motivation, de relations sociales que ceux de la culture de la majorité.

3.2.2 Un concept en développement

Le concept d'éducation interculturelle n'est pas encore fixé. Il commence à susciter des débats fructueux, ici et ailleurs. De nombreux congrès et colloques, ces derniers mois, au Canada, ont révélé l'importance des projets et des recherches qui ont cours non seulement au plan national mais aussi international. Dans les sciences de l'éducation et dans les sciences humaines il est en développement. Il varie selon la conception des rapports qui existent ou devraient exister entre les diverses cultures qui forment une société, et ces rapports aussi sont en évolution.

Nous n'avons donc pas la prétention de trancher un débat qui commence à peine; par ailleurs les recherches théoriques et pratiques qui s'amorcent au Québec sont sans contredit prometteuses pour l'avenir.

Nous avons adopté une approche pratique de ce que devrait être une éducation interculturelle pour la société québécoise en précisant des attitudes, habiletés et connaissances que devraient posséder un enfant formé en contexte multiculturel. Cette approche constitue un cadre de référence au développement de stratégies éducatives pour les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire.

3.2.3 La définition de l'éducation interculturelle:

Dans une société multiethnique, comme la société québécoise, qui veut prendre en compte la diversité culturelle et ethnique de sa population, l'éducation interculturelle, appuyée par une politique gouvernementale, cherche à réaliser les finalités suivantes:

- o permettre la reconnaissance sociale de tous quelle que soit leur culture d'origine;
- o fournir des chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles de chacun;
- o éliminer la discrimination raciale et ethnique.

Compte tenu de ces finalités, l'éducation interculturelle vise deux objectifs généraux d'intervention:

- o favoriser la communication sociale entre les personnes de différentes cultures;
- o reconnaître la valeur et les apports réciproques de chaque culture.

3.2.4 Les finalités de l'éducation interculturelle

Permettre la reconnaissance sociale quelle que soit leur culture d'origine.

Dans le développement de la personne comme être social, la valorisation réciproque des diverses cultures de notre société est indispensable: la personne s'identifie à son groupe d'origine, développe la fierté d'y appartenir, en connaît l'histoire et la culture et progressivement apprend à connaître les autres cultures qui l'entourent et à y faire des emprunts pour enrichir sa propre culture. En milieu scolaire l'indifférence, l'intolérance ou la discrimination constituent des obstacles importants à surmonter pour la reconnaissance de tous.

Fournir des chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles de chacun.

L'accès à l'éducation a d'abord signifié l'accessibilité géographique c'est-à-dire la possibilité donnée à tous, quelque soit leur lieu de résidence, d'avoir des chances égales d'accès aux études. Par la suite, ce fut l'accès à des services adaptés aux besoins diversifiés des clientèles en changeant les programmes, les méthodes pédagogiques et les structures d'accueil. Mais cette égalité d'accès n'implique pas en soi des chances égales de traitement et de résultats. Elle n'implique pas non plus des chances égales d'insertion personnelle et professionnelle dans la société québécoise et, pour les élèves des communautés culturelles, dans la société d'accueil. Il importe que les élèves acquièrent une compétence académique et soient reconnus pour ce qu'ils sont afin qu'ils développent une image positive d'eux-mêmes. A cette fin, l'égalité des chances implique le renforcement de l'autonomie culturelle et éducative des individus et des communautés.

Annexe III

Histoire de l'immigration 1534-1987

Réf.: Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration
Services aux communautés culturelles
pp. 7-11

TABLEAU : HISTOIRE DE L'IMMIGRATION

Période	Nb. d'imm./an	Contexte can. (besoins)	Politique canadienne	Composition ethnique	Contexte de départ Motifs d'émigration
Régime français 1534-1763		exploitation des ressources naturelles (fourrures)	aucune	colons français	• faire fortune • commerce des fourrures
Régime anglais		• la souveraineté territoriale	peuplement de l'Est canadien		
			porte ouverte	• Britanniques (Anglais Ecossais)	
			accueil	• Américains (loyalistes et leurs esclaves noirs)	guerre d'indépendance des Etats-Unis
				• premiers Allemands	engagement par les Britanniques contre les Américains indépendantistes
				• Irlandais (plus de 100 000)	famine chez les paysans due à la maladie de la pomme de terre en Irlande
			MAIS Peu de Français. Les Québécois auront un taux de natalité très élevé pour compenser la menace d'assimilation et de disparition qui pèse sur la communauté dominée		
1867	210 664	• Constitution canadienne • peuplement de l'Ouest devient une priorité • don de terres aux colons	• ouverture 1er bureau d'immigration à Londres • L'Immigration Act définit l'immigrant comme une personne ni invalide, ni infirme, ni malade, ni criminel»	• Britannique (en majorité) (beaucoup de cultivateurs et d'ouvriers agricoles)	attraction exercée par les richesses du Canada

TABLEAU : HISTOIRE DE L'IMMIGRATION

Période	Nb. d'imm. /an	Contexte can. (besoins)	Politiques canadiennes	Composition ethnique	Contexte de départ Motifs d'émigration
Régime français (1534-1763)		exploitation des ressources naturelles (fourrures)	aucune	colons français	• faire fortune • commerce des fourrures
Régime anglais		• la souveraineté territoriale	peuplement de l'Est canadien		
			porte ouverte	• Britanniques (Anglais Ecossais)	
			accueil	• Américains (loyalistes et leurs esclaves noirs)	guerre d'indépendance des États-Unis
				• premiers Allemands	engagement par les Britanniques contre les Américains indépendantistes
				• Irlandais (plus de 100 000)	famine chez les paysans due à la maladie de la pomme de terre en Irlande
			MAIS Peu de Français. Les Québécois auront un taux de natalité très élevé pour compenser la menace d'assimilation et de disparition qui pèse sur la communauté dominée		
1867	218 666	• Constitution canadienne • peuplement de l'Ouest devient une priorité • don de terres aux colons	• ouverture 1er bureau d'immigration à Londres • L'Immigration Act définit l'immigrant comme une personne ni invalide, ni infirme, ni malade, ni criminelle	• Britannique (en majorité) (beaucoup de cultivateurs et d'ouvriers agricoles)	attraction exercée par les richesses du Canada

Période	Nb. d'imm./an	Contexte can. (besoins)	Politiques canadiennes	Composition ethnique	Contexte de départ Motifs d'émigration
1870	24 706	• développement du pays • construction du chemin de fer transcanadien			
1880	38 505	• main-d'oeuvre locale et immigration britannique insuffisante On doit faire appel aux		Japonais et aux Chinois	manque de travail • pauvreté
1900					instabilité politique dûe à l'abandon des régimes monarchiques dans plusieurs pays européens
1906	211 653			• Britanniques	
1909	173 694				
1913	400 870			• Allemands Ukrainiens	
1915	36 665			• Russes Juifs Polonais • Italiens du Sud	persécution religieuse paysans fuyant la pauvreté
		• pays à bâtir et à développer • colonisation de l'Ouest • industrialisation du pays	• refus d'accepter des Noirs et des Asiatiques • campagne de recrutement et de publicité pour l'immigration européenne : on paie 5$/chef de famille et 2$/les autres membres		
			Agriculteurs québécois (francophones émigrent vers les États-Unis (- de 100 000) à la recherche de travail		
1930	104 806	• récession économique	• importantes restrictions à l'immigration	• Britanniques et Américains seulement	

Période	Nb d'imm./an	Contexte can. (besoins)	Politique canadienne	Composition ethnique	Contexte de départ Motifs d'émigration
1940	11 324				Guerre mondiale
1942	7 576				
1947	64 127		• signature de la Convention de Genève qui engage le Canada à accueillir des réfugiés	• Britanniques • « Italiens du Sud • Grecs •Espagnols	Pauvreté dans le pays d'origine
1950	73 912				
1952	164 498	• prospérité économique et importante pénurie de main-d'œuvre non qualifiée	• loi de 1952 «White and and British is possible»	• Britanniques • Français • Européens du Sud (Grecs Italiens - Espagnols)	
		1 combler la pénurie de main-d'œuvre non qualifiée sans que le gouvernement en assume les coûts de prise en charge 2 garder le contrôle sur la composition ethnique à prédominance blanche de la population	• création du principe de parrainage pour		
1957	282 164	• récession économique mais besoin de main-d'œuvre qualifiée			
1960	104 111		• création d'un nouveau critère pour le choix des immigrants la qualification professionnelle	Entrées des personnes originaires du Ceylan (Sri Lanka), du Pakistan et des Indes	

Période	Nb. d'imm./an	Contexte can. (besoins)	Politique canadienne	Composition ethnique	Contexte de départ Motifs d'émigration
1962	74 586	• nouvelles relations commerciales avec l'Asie et les Antilles anglaises • Canada s'impose de plus en plus sur la scène internationale	• abolition de critères discriminatoires sur la couleur de la peau et le pays d'origine • importance des critères «formation», «instruction», «compréhension»		
1963	93 151	• expansion économique	• création du ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration • création de l'actuelle grille de sélection comprenant des critères universels et objectifs		
			Le Québec n'a jusqu'à présent eu aucun pouvoir de décision sur le choix des immigrants s'établissant sur son territoire. Ceux-ci sont majoritairement des Britanniques, auxquels se sont rajoutés des Italiens, des Grecs et des Portugais		
1968		• besoin de main-d'œuvre qualifiée (médecine, éducation, etc.)	Création du ministère québécois de l'Immigration. Bien qu'il n'ait toujours pas le choix de ses immigrants, il doit veiller à leur intégration à la communauté francophone		
				• Haïtiens très scolarisés • Egyptiens et Marocains très très scolarisés	fuite de leur régime dictatorial
1970	Canada 121 900 Québec 19 221			• Latino Américains	instabilité politique en Amérique centrale

Période	Nb d'imm./an		Contexte can. (bornes)	Politique canadienne	Composition ethnique	Contexte de départ Motifs d'émigration
1976	149 429	29 282		• programme spécial d'aide pour les réfugiés	• Haïtiens moins scolarisés • Indochinois (Vietnamiens, Cambodgiens et Laotiens	guerre
1978			L'entente Couture-Cullen donne au Québec le pouvoir décisionnel de sélectionner les immigrants qui s'établissent sur son territoire. Le Québec administre sa propre grille de sélection pour le choix des immigrants			
1983	89 157	16 374	• baisse économique	• augmentation importante du nombre de demandeurs du statut de réfugié		
1987	146 949	26 648	• reprise économique			

Annexe IV

Les Québécois ont déjà été un peuple d'immigrants

Réf.: Cahier d'autoformation en éducation interculturelle
Denyse Lemay
Octobre 1986

LES QUÉBÉCOIS ONT DÉJÀ ÉTÉ UN PEUPLE DE MIGRANTS

Entre 1840 et 1930, environ 1 000 000 de Québécois quittent le pays pour aller s'installer aux États-Unis. Au début du XXe siècle, il y a presque autant de Canadiens français hors du Québec qu'à l'intérieur de la province.

Qui sont les Québécois tentés d'émigrer?

Au début de la période d'émigration, ce sont surtout des jeunes des classes agricole et ouvrière, sans emploi, qui émigrent aux États-Unis. Puis vers 1880, des familles entières, surtout d'origine agricole, quittent le Québec pour aller travailler dans les briqueteries, les carrières et les filatures de coton de la Nouvelle-Angleterre ou dans les fermes du Mid-West américain. Parlons surtout de ceux qui se sont retrouvés dans les manufactures de la Nouvelle-Angleterre.

Qu'est-ce qui les poussait à partir?

La perspective d'un travail assuré et hautement rémunéré attirait les jeunes que l'industrie québécoise naissante ne parvenait pas à absorber. Ce même attrait jouait également sur les petits producteurs agricoles dont l'exploitation n'était pas suffisamment rentable pour permettre de se mécaniser et de se tourner vers les marchés des villes ou d'exportation; ils étaient souvent appauvris,voire endettés, ou carrément sans revenu pendant l'hiver.

Pourquoi aller en Nouvelle-Angleterre?

Plusieurs raisons expliquent ce choix. La distance Québec-Nouvelle-Angleterre était couverte en une journée de train. À cette époque, aucune formalité d'immigration n'était imposée entre le Canada et les États-Unis. Pour le même type de travail dans les manufactures de coton, le salaire était plus élevé aux États-Unis; à certains moments, il était près du double de celui offert au Québec. L'embauche était assurée et rapide: souvent les immigrants commençaient à travailler le lendemain de leur arrivée. Il faut dire que les travailleurs canadiens-français avaient bonne réputation auprès des employeurs américains. Tout d'abord on les considérait "bons travaillants": à ce

moment, la semaine de travail en usine était de 50 à 56 heures par semaine, réparties sur 6 jours, mais pour des agriculteurs habitués à un travail continu, 7 jours sur 7, il s'agissait d'une amélioration du travail qu'ils acceptaient allègrement. Ensuite, on les trouvait moins "contestataires" que les Européens (des Irlandais, des Grecs, des Italiens, des Portugais et des Polonais travaillaient également dans les manufactures) : au Québec la syndicalisation n'avait pas encore touché le milieu agricole et était moins répandue en milieu ouvrier que ce ne l'était en Europe. Enfin, ils apportaient une réserve de main-d'oeuvre du fait des familles nombreuses qui émigraient ensemble et servaient de réseau pour l'embauche et même l'apprentissage.

Comment les Québécois s'organisaient-ils dans leur nouveau pays d'adoption?

Ils émigraient la plupart du temps en famille et allaient rejoindre des parents déjà installés dans l'une ou l'autre des villes "textiles" du Massachusetts et du Connecticut surtout. Les familles rendaient des services de toutes sortes: trouver un logement, trouver du travail, apprendre le métier, garder les enfants, prendre soin des malades et organiser les "veillées". Le cercle s'agrandissait autour des familles, incluant les gens venant du même village et enfin tous les Canadiens français. On ouvrait des paroisses catholiques sous la direction de curés francophones, on mettait sur pied des écoles bilingues, on fondait des associations francophones et on publiait des journaux en français.

Les Québécois ont-ils été assimilés aux Américains?

À la première génération, seulement un peu plus de la moitié des immigrants canadiens-français ont appris l'anglais. On pouvait travailler, se loger, se divertir, étudier et pratiquer sa religion en français et entre Canadiens français. Toutefois ils ont adopté certaines "coutumes" qu'ils ont jugées avantageuses. Le travail des femmes mariées en est une: au Québec il faudra attendre la Révolution tranquille des années 60 pour que le travail des femmes mariées soit socialement accepté; aux États-Unis, au début du siècle, il l'était déjà; les Canadiennes françaises s'en sont prévalues rapidement ainsi que des avantages financiers évidents que cela comportait. Une vision plus "démocratique" des rapports sociaux est une autre coutume adoptée par les Franco-Américains; les Québécois de la Nouvelle-Angleterre ont vécu dans une région en expansion économique où chacun, par son travail, tirait sa part de la richesse, indépendamment de ses origines et de ses antécédents; les Québécois y étaient considérés, non plus comme des travailleurs à revenu

moment, la semaine de travail en usine était de 50 à 56 heures par semaine, réparties sur 6 jours, mais pour des agriculteurs habitués à un travail continu, 7 jours sur 7, il s'agissait d'une amélioration du travail qu'ils acceptaient allègrement. Ensuite, on les trouvait moins "contestataires" que les Européens (des Irlandais, des Grecs, des Italiens, des Portugais et des Polonais travaillaient également dans les manufactures) : au Québec la syndicalisation n'avait pas encore touché le milieu agricole et était moins répandue en milieu ouvrier que ce ne l'était en Europe. Enfin, ils apportaient une réserve de main-d'oeuvre du fait des familles nombreuses qui émigraient ensemble et servaient de réseau pour l'embauche et même l'apprentissage.

Comment les Québécois s'organisaient-ils dans leur nouveau pays d'adoption?

Ils émigraient la plupart du temps en famille et allaient rejoindre des parents déjà installés dans l'une ou l'autre des villes "textiles" du Massachusetts et du Connecticut surtout. Les familles rendaient des services de toutes sortes: trouver un logement, trouver du travail, apprendre le métier, garder les enfants, prendre soin des malades et organiser les "veillées". Le cercle s'agrandissait autour des familles, incluant les gens venant du même village et enfin tous les Canadiens français. On ouvrait des paroisses catholiques sous la direction de curés francophones, on mettait sur pied des écoles bilingues, on fondait des associations francophones et on publiait des journaux en français.

Les Québécois ont-ils été assimilés aux Américains?

À la première génération, seulement un peu plus de la moitié des immigrants canadiens-français ont appris l'anglais. On pouvait travailler, se loger, se divertir, étudier et pratiquer sa religion en français et entre Canadiens français. Toutefois ils ont adopté certaines "coutumes" qu'ils ont jugées avantageuses. Le travail des femmes mariées en est une: au Québec il faudra attendre la Révolution tranquille des années 60 pour que le travail des femmes mariées soit socialement accepté; aux États-Unis, au début du siècle, il l'était déjà; les Canadiennes françaises s'en sont prévalues rapidement ainsi que des avantages financiers évidents que cela comportait. Une vision plus "démocratique" des rapports sociaux est une autre coutume adoptée par les Franco-Américains; les Québécois de la Nouvelle-Angleterre ont vécu dans une région en expansion économique où chacun, par son travail, tirait sa part de la richesse, indépendamment de ses origines et de ses antécédents; les Québécois y étaient considérés, non plus comme des travailleurs à revenu

insuffisant et incertain, mais comme des gens à revenu moyen et assuré. Tous étaient vus de cette façon, également bénéficiaires de la prospérité. Dans ce contexte, les Québécois ont développé une vision plus "égalitaire" des rapports sociaux. Enfin, quand ils revenaient en visite au Québec, les Franco-Américains mesuraient combien leurs moeurs étaient "libérées" par rapport à celles de leurs congénères restés sous l'emprise du clergé: le port des robes à manches courtes et la danse étaient encore défendus au Québec alors que pour les Franco-Américains, c'était pratiques courantes.

Comment étaient-ils perçus aux États-Unis?

Comme tous les immigrants de tous les pays, les Québécois ont été victimes de préjugés quand ils ont émigré. Ils étaient surnommés les "Chinese of the East". On les accusait de venir travailler temporairement aux États-Unis pour profiter des salaires. On les accusait aussi de ne pas envoyer leurs enfants à l'école pour profiter de leur travail dans les manufactures. Lors d'une audience, le 25 octobre 1881 au Massachusetts, des statistiques ont été apportées pour contredire ces accusations.

Sont-ils revenus au Québec?

On évalue à près de 100 000 le nombre de Québécois qui sont revenus chez eux. De toutes façons, en 1930, l'exode s'était arrêté pour des raisons politiques et économiques. La crise économique aux États-Unis a poussé le gouvernement américain à modifier la loi de l'immigration et à imposer des restrictions.

Il est facile de constater que les mécanismes de l'immigration (causes, choix du pays d'accueil, stratégie d'insertion dans le pays d'accueil) qui aujourd'hui influencent les immigrants "économiques" au Québec sont les mêmes que ceux qui ont déjà joué au début du siècle pour les Québécois forcés d'aller gagner leur vie ailleurs. A ce moment, nous avons réagi comme tous les immigrants du monde: nous sommes allés où les revenus économiques étaient assurés, plus élevés, accessibles au moindre coût; nous nous sommes retrouvés entre nous, utilisant les liens familiaux et sociaux pour créer des réseaux d'entraide en pays inconnu; nous avons conservé nos coutumes dans la mesure du possible et nous avons adopté volontairement des Américains ce que nous avons jugé

avantageux (des coutumes avantageuses au point de vue économique et d'autres qui nous libéraient d'une autorité religieuse sévère); et enfin, certains Américains, les employeurs, étaient intéressés à nous utiliser comme main-d'oeuvre rentable, tandis que d'autres, ceux avec qui nous pouvions être en compétition de travail, diffusaient des préjugés qui nous discréditaient.

tiré de:

LAVOIE, Yolande, L'émigration des Québécois aux États-Unis de 1840 à 1930, Québec, Éditeur officiel du Québec, Documentation du Conseil de la langue française, 1981, 68 p.

ROUILLARD, Jacques, Ah les États! Les travailleurs canadiens-français dans l'industrie textile de la Nouvelle-Angleterre d'après le témoignage des derniers migrants, Montréal, Éd. Boréal Express, 1985, 155 p.

Annexe V

L'immigration au Québec

Réf.: Cahier d'autoformation en éducation interculturelle
Denyse Lemay

L'IMMIGRATION AU QUÉBEC

Pourquoi des élèves, nés ici ou ailleurs de parents immigrants, se retrouvent-ils maintenant dans nos écoles francophones?

La raison n'en est pas que l'immigration est plus forte au Québec au cours des dernières années: c'est plutôt le contraire. Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, le volume total de l'immigration au Québec a constamment oscillé: il a connu des pics en 1951, 1957, 1967 et 1974 et il a plus ou moins diminué entre ces périodes. Au cours des dernières années, il se maintient à un taux moyen. Voyons le tableau 2 à la page suivante.

Pourtant les enseignantes et enseignants des écoles francophones ont nettement l'impression que les élèves immigrants deviennent de plus en plus nombreux à l'école. Ceci est dû à la Loi 101, adoptée le 26 août 1977. À partir de ce moment, les immigrants qui seraient allés plutôt dans les écoles anglophones se sont vus obligés de s'inscrire dans les écoles francophones, sauf quelques exceptions: les enfants qui, en 1977, étaient déjà inscrits dans une école anglophone ou dont une soeur ou un frère aîné l'était, ceux dont le père ou la mère avait étudié au primaire en anglais au Québec ou hors Québec s'ils étaient domiciliés au Québec en 1977.
Bref, les enseignantes et enseignants des écoles francophones reçoivent de plus en plus d'immigrants dans leur classe parce que les Québécois de vieille souche ont décidé d'attirer à eux les nouveaux arrivants et de se donner des lois pour les y contraindre. En d'autres mots, ils ont décidé de bénéficier eux-mêmes des apports des immigrants, alors que jusqu'ici c'était à la communauté anglophone du Québec que revenaient les appuis démographique, linguistique, politique et économique des immigrants. Entre autres, une partie du personnel scolaire des écoles francophones a gardé son emploi, malgré les effets de la dénatalité, parce que la clientèle multiethnique est en grande partie passée du secteur anglophone au secteur francophone.

Pourquoi laisse-t-on entrer autant d'immigrants en période de chômage?

La réponse est simple. C'est que malgré le chômage dans certains secteurs, il y a encore des besoins en main-d'oeuvre dans d'autres. De plus, à ces besoins de main- d'oeuvre s'ajoutent des besoins démographiques.
En matière de main-d'oeuvre, le Québec laisse entrer trois catégories d'immigrants: les investisseurs qui vont créer trois emplois et plus, les

travailleurs spécialisés qui vont occuper des emplois pour lesquels aucun résidant québécois n'est disponible et les travailleurs non-spécialisés qui vont occuper des emplois dont les Québécois ne veulent plus parce qu'ils sont sous-payés, non-syndiqués et dangereux.
Même si le contrôle ne peut être étanche à ce niveau, les mécanismes de l'immigration constituent un filtre en faveur de ces trois types de travailleuses et de travailleurs.
Au plan démographique, l'immigration joue dans plusieurs pays le rôle de contrepoids au vieillissement de la population. Suite à la dénatalité, la population se renouvelle moins, elle vieillit. S'ensuivent des dérèglements économiques (baisse de production, du marché intérieur, des contributions aux programmes sociaux, des investissements), qu'on tente de contrebalancer par une hausse de l'immigration. Même si au Québec on ne s'est pas encore résolument engagé dans le sens d'une hausse volontaire du taux d'immigration pour éviter le vieillissement de la population (alors que le Canada autorise pour 1986 un flux plus élevé d'immigrants pour cette raison entre autres), on essaie de garder un équilibre entre un niveau d'immigration générateur démographiquement et absorbable au niveau du marché de l'emploi actuel.
À première vue, en période de chômage, il paraît insensé de laisser la porte ouverte aux immigrants. À y regarder de près, on voit que le gouvernement mesure, pèse et filtre cette immigration en fonction de ses besoins démographiques et de main-d'oeuvre.

Qui peut entrer au pays? Quand peut-on le faire?

Souvent on a l'impression qu'il suffit que les immigrants frappent à nos portes pour qu'on les laisse entrer. Il n'en est rien. Regardons le tableau 3 à la page suivante pour nous en convaincre.

Ce ne sont pas les immigrants qui choisissent de rentrer ou non; c'est le pays d'accueil qui décide ou non d'ouvrir ses portes. Le tableau 2 pour le Québec et le tableau 3 pour le Canada sont éloquents à ce sujet. À certains moments on ouvre les portes, à d'autres on les ferme. Et ce qui commande le mécanisme, c'est les besoins du pays d'accueil.
Aux périodes de pics d'immigration canadienne, correspondent des besoins précis.
1867: main-d'oeuvre agricole pour l'ouverture du Canada vers l'ouest
1882-83-84: main-d'oeuvre pour la construction des chemins de fer pan-canadiens et pour les mines
1903 à 1914 et 1919 à 1930: main-d'oeuvre ouvrière pour l'industrie naissante
1957, 1967 et 1974: main-d'oeuvre professionnelle et non-qualifiée.

Annexe VI

Immigration et arts d'interprétation

Réf.: Cahier d'autoformation en éducation interculturelle
Denyse Lemay
Octobre1986

IMMIGRANTS ET ARTS D'INTERPRÉTATION

L'apport culturel des immigrantes et des immigrants dans le domaine des arts d'interprétation au Canada est indiscutable. Si, en étudiant le passé, il est facile de constater que par leur enseignement, leur talent d'interprètes, de compositeurs et d'organisateurs, des musiciens comme Glackmeyer, Molt, Brauneis, Jehin-Prume, Letondal ont été les principaux agents de développement de la vie musicale au Québec, il est aussi possible de voir, aujourd'hui, comment des artistes venant de l'URSS, de l'Europe, de l'Asie, de l'Amérique du Sud et des États-Unis contribuent par leurs talents divers au dynamisme de notre vie culturelle.

À Montréal seulement, un nombre assez impressionnant d'immigrantes et d'immigrants se sont intégrés à des formations déjà existantes en y apportant leur bagage culturel et leur expérience et certains ont même été à l'origine d'ensembles qui assurent le rayonnement que la ville projette actuellement dans le champ des arts d'interprétation.

Relevons le nom de certaines de ces personnes venues d'ailleurs et voyons comment notre société ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui si elle n'avait su accueillir ces talents qui contribuent tous les jours à l'enrichir.

Maryvonne Kendergi

"J'ai apporté au Canada sincèrement et honnêtement tout ce que j'avais de connaissances et d'expériences". (La Presse, 5 mars 1975)

D'origine arménienne, Maryvonne Kendergi a trente-sept ans lorsqu'elle vient au Canada pour la première fois en 1952 et ... décide d'y rester. Elle apportait avec elle une solide formation acquise auprès des plus grands maîtres à Paris, une brillante carrière de pianiste, d'animatrice à la radio et d'organisatrice d'activités culturelles. Au Canada et surtout à Montréal, son nom deviendra rapidement associé à la promotion des principaux compositeurs de musique contemporaine étrangère et canadienne. Par ses nombreuses émissions à la radio et à la télévision de Radio-Canada, par son enseignement à la faculté de musique de l'Université de Montréal et par sa participation à la fondation de divers organismes comme la Société de musique contemporaine du Québec, elle jouera un rôle de première importance dans la vie musicale au Québec. Sans son immense culture et son incroyable énergie, la société québécoise ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui.

Orchestre symphonique de Montréal (OSM)

Une vingtaine d'instrumentistes venus de Belgique et de France vers 1890 constituèrent le noyau du premier orchestre symphonique de Montréal que Joseph-Jean Goulet, lui-même Belge, mit sur pied en 1894. Cependant, l'Orchestre symphonique de Montréal tel que nous le connaissons a été fondé en 1934. Depuis, de nombreux immigrants ont fait partie de ses rangs et des chefs de différentes nationalités en ont été les directeurs artistiques: Igor Markevitch (Ukraine), Zubin Mehta (Inde), Franz-Paul Decker (Allemagne), Rafaël Frühbeck de Burgos (Espagne). Aujourd'hui, près du tiers des musiciens de l'OSM (qui en compte cent) sont des étrangers venant d'Europe, d'Israël, de Chine, d'Amérique du Sud et des États-Unis et celui qui en assume la direction artistique depuis 1978 est un Suisse, Charles Dutoit. De plus, son directeur général vient de l'Inde et se nomme Zarin Mehta.

L'OSM est la formation musicale la plus prestigieuse de la ville de Montréal par ses concerts réguliers à la Place des Arts, par ses nombreuses tournées aux États-Unis, en Europe et en Orient et par ses disques: depuis 1980, l'OSM a remporté seize grands prix internationaux pour ses disques distribués à travers le monde.

Un orchestre doit son prestige à son chef bien sûr mais aussi beaucoup à la qualité des musiciens qui le composent. Walter Joachim est l'un de ces musiciens venus d'ailleurs, de Düsseldorf en Allemagne, qui a contribué de 1953 à 1979, année de sa retraite, aux succès de l'orchestre en tant que premier violoncelliste. Il avait acquis en Allemagne une solide formation d'interprète et l'a mise au service du Québec tant dans l'orchestre que comme professeur au Conservatoire de musique du Québec à Montréal. Son successeur au poste de premier violoncelliste à l'OSM et un de ses élèves, Guy Fouquet, déclarait que Walter Joachim avait apporté une connaissance approfondie de la musique acquise en Allemagne avant la deuxième guerre mondiale et avait su transmettre ici cette connaissance tant par son rôle à l'OSM que par son enseignement. Walter Joachim a formé la plupart des violoncellistes de l'OSM actuel. Mentionnons également que Guy Fouquet a su s'allier des instrumentistes venus d'Argentine, Luiz et Berta Grinhauz, respectivement violoniste et pianiste, et former un trio qui est de plus en plus reconnu pour son excellence: le Trio de Montréal.

D'autres musiciens faisant actuellement partie de l'OSM se distinguent par leur enseignement: le Hongrois Robert Verebes, deuxième alto solo, forme depuis plusieurs années de jeunes altistes au Conservatoire de musique du Québec à Montréal; il est également reconnu pour son sens de l'organisation car il a créé Musica Camerata de Montréal, un organisme de concerts de musique de

chambre qui a offert pendant de nombreuses années des concerts gratuits. Venu d'Uruguay, le violoniste Adolfo Bornstein fait bénéficier non seulement l'OSM de son immense talent mais il a aussi formé il y a quelques années un ensemble nommé Quartango qui fait connaître au Québec le tango, un genre musical typique de son pays d'origine.

Orchestre Métropolitain du Grand-Montréal (OMGM)

Un nouvel orchestre a vu le jour à Montréal en 1981. Il s'agit de l'Orchestre Métropolitain du Grand-Montréal, celui que l'on surnomme dorénavant "l'autre orchestre" et qui joue un rôle complémentaire à l'OSM sur la scène montréalaise. Il a été fondé par un Coréen d'origine, Hun Bang, établi à Montréal depuis plusieurs années et qui est, entre autres, le violoniste attitré de Gilles Vigneault. Hun Bang, qui en est le directeur général, a voulu, en fondant cet orchestre, donner du travail aux jeunes musiciens de Montréal - l'orchestre est formé de soixante-cinq musiciens dont la moyenne d'âge est de trente-deux ans - et offrir au public un répertoire différent de celui offert par l'OSM: au cours de sa dernière saison qui comptait dix-huit concerts, l'OMGM a joué la carte de la musique contemporaine et présenté pas moins de vingt oeuvres de compositeurs québécois (plus que tout autre organisme oeuvrant actuellement dans la métropole). Subventionné par le ministère des Affaires culturelles du Québec, l'OMGM a maintenant une place assurée sur la scène musicale montréalaise et tous sont unanimes à reconnaître son excellence. Il n'était pas facile d'implanter un autre orchestre symphonique à Montréal mais grâce au sens de l'organisation et à la ténacité de Hun Bang, cela a été possible.

I Musici de Montréal

Un autre excellent musicien venu de l'URSS a en quelque sorte doté Montréal depuis 1983 de l'orchestre de chambre qui lui faisait défaut. Il s'agit de I Musici fondé par le violoncelliste Yuli Turovsky de réputation internationale qui a été pendant plusieurs années violoncelle solo du réputé Orchestre de chambre de Moscou avant de quitter l'URSS et d'adopter Montréal comme lieu de résidence. Turovsky par son enseignement au Conservatoire de musique de Montréal et à la faculté de musique de l'Université de Montréal, est entré en contact avec de jeunes musiciens dont le talent l'incita à former cet orchestre de chambre. I Musici a depuis ses débuts donné plusieurs concerts à Montréal et récemment hors du Québec et s'est toujours mérité des critiques élogieuses. De plus, Turovsky a réussi à décrocher pour son orchestre un contrat avec

l'importante firme britannique de disques Chandos et l'orchestre a déjà à son actif sept microsillons également reconnus excellents par tous. Turovsky, outre la direction de cet orchestre qu'il assume en véritable "maestro", continue à se produire comme soliste un peu partout à travers le monde et à assumer son rôle de violoncelliste dans le Trio Borodine, un ensemble de réputation internationale. La venue de Torovsky au Québec est appréciée de tous et son rôle est reconnu comme un enrichissement important de la vie culturelle.

Les Grands Ballets Canadiens

Arrivée au Canada en 1952, la même année que Maryvonne Kendergi, Ludmilla Chiriaeff va elle aussi, à sa manière, contribuer énormément au développement d'un des aspects de la culture artistique: le ballet. Née à Riga, en Lettonie, après avoir travaillé avec les plus grands maîtres de cet art en Europe et après avoir fondé sa première compagnie de danse, le Ballet des arts de Genève, Ludmilla Chiriaeff décide de se fixer à Montréal à cause de ses affinités avec la culture française. Se rendant rapidement compte que l'art du ballet était à Montréal pratiquement inconnu, elle va fonder une école de ballet et une compagnie qui dès 1957 prend le nom de Les Grands Ballets Canadiens. Avec un acharnement peu commun, elle va diriger cette compagnie malgré d'innombrables difficultés et elle va réussir à l'établir comme l'une des plus importantes au monde. On peut dire que toutes les compagnies de ballet formées à Montréal ou ailleurs au Québec depuis lui doivent en grande partie leur existence en ce qu'elle a fait connaître et aimer au grand public cet art si essentiel au mieux-vivre d'une société.

Le Ballet de Montréal

> "Ce qui fait mon originalité tient sans doute au fait que j'ai trempé dans plusieurs cultures. Je possède mon jazz par coeur... J'ai été éduqué à l'européenne. Et je suis nord-américain, québécois".
> (Eddy Toussaint, L'Actualité, septembre 1985)

Le nom d'Eddy Toussaint est certainement l'un des plus connus dans le domaine de la danse au Québec depuis les récentes années. Né en Haïti en 1945, il arrive à Montréal à l'âge de douze ans après avoir suivi des cours de danse dans son pays d'origine. À l'instar de son professeur de ballet qui transposait les danses créoles en ballets classiques, il va se mettre à raconter les légendes de son pays d'adoption (Alexis le Trotteur, Rose Latulippe) dans

des chorégraphies hautes en couleur avec la compagnie qu'il fonde et qui porte aujourd'hui le nom de Ballet de Montréal. Son répertoire étant beaucoup plus facile d'accès que celui des autres compagnies, il attire à Montréal, à chacun de ses spectacles, un auditoire impressionnant et partout où le Ballet de Montréal se produit, les critiques soulignent la "presque perfection" de ses vingt-deux danseurs qu'il sait diriger avec une main de maître.

L'exemple d'Eddy Toussaint et des autres personnes mentionnées montrent combien grand est le rôle joué par les Néo-Québécois dans le domaine des arts d'interprétation dans notre société. On pourrait multiplier ces exemples pour les autres domaines artistiques: peinture, littérature, théâtre, cinéma et dresser un tableau plus complet de ce phénomène mais, avec les quelques exemples cités, nous pouvons imaginer ce que serait notre visage culturel sans l'apport de ces nombreux immigrants.

Écrit par Claire Villeneuve, chercheure autonome en histoire de la musique.

Annexe VII

Catégories de non-citoyens

Réf.: Perfectionnement en éducation interculturelle
Services aux communautés culturelles
Octobre 1988
pp. 60-65

CATÉGORIES DE NON-CITOYENS

Qu'est ce qu'un non-citoyen?

Il convient de rappeler que la majorité des nouveaux Québécois sont en réalité des citoyens canadiens par naturalisation. Si on a parfois tendance à les appeler Néo-Québécois, immigrants, immigrés ou même étrangers, ce n'est que parce que, dans bien des cas, leur façon de parler indique leur origine étrangère. Dans les faits, ce sont des citoyens canadiens et ils ont les mêmes droits que tous les autres citoyens canadiens.

Ceux qui n'ont pas la citoyenneté canadienne se subdivisent en plusieurs catégories. S'ils n'ont pas tous accès à tous les services de l'État, c'est que leur statut d'immigration est déterminé par plusieurs facteurs. Il est évident, par exemple, qu'un touriste n'aura pas accès aux soins médicaux gratuits ou à l'assurance-chômage parce que son admission comme touriste était implicitement fonction de son autonomie financière durant son séjour.

Cela dit, les non-citoyens détiennent un statut codé selon les catégories suivantes:

1. <u>Résident permanent (appelé anciennement immigrant reçu)</u>.

   Documents en sa possession: Fiche d'immigration IMM 1000 et Certificat de sélection du Québec (C.S.Q.).

   Ressortissant étranger à qui le Canada a accordé le "droit d'établissement", c'est-à-dire le droit de demeurer au pays en permanence. Sauf si sa destination première au Canada était hors du Québec ou s'il a été admis avant 1979, tout résident permanent doit détenir un C.S.Q. montrant qu'il a été sélectionné par le Québec selon les normes québécoises. Trois ans après l'obtention du droit d'établissement, un résident permanent peut, à certaines conditions, obtenir la citoyenneté canadienne. Les résidents permanents se subdivisent à leur tour en plusieurs catégories selon les conditions en vertu desquelles ils ont été admis:

   a) Immigrant indépendant (le plus souvent catégorie N.O.2)

      Résident permanent qui a été sélectionné en fonction de ses qualifications et de la situation du marché du travail au Québec, c'est-à-dire en fonction de ses chances de s'établir avec succès soit en occupant un emploi ou en exploitant une entreprise. Les personnes à charge de cet immigrant, qui l'accompagnent lors de son admission, conjoint et enfants de moins de 21 ans, font aussi partie de la catégorie des indépendants.

Dès son entrée au Québec, l'immigrant indépendant est admissible à l'ensemble des services gouvernementaux, autant québécois que canadiens, à la condition qu'il réponde aux critères.

b) Immigrant parent aidé (Catégorie P.A.)

Le parent aidé est un immigrant indépendant dont l'admission a été accordée en partie en vertu de ses qualifications professionnelles et en partie grâce à l'engagement d'un parent de subvenir, si nécessaire, à ses besoins durant cinq ans. Les personnes à charge de cet immigrant, qui l'accompagnent lors de son admission, font aussi partie de la catégorie parent aidé.

Dès son entrée au Québec, l'immigrant de la catégorie parent aidé est admissible à la quasi-totalité des services gouvernementaux québécois et canadiens.

c) Immigrant de la catégorie famille (Catégorie C.F.)

Résident permanent dont l'admission a été accordée grâce à l'engagement, souscrit par un proche parent auprès du M.C.C.I., de subvenir à ses besoins durant dix ans. Les personnes à charge de cet immigrant, qui l'accompagnent lors de son admission, font aussi partie de la catégorie famille.

L'immigrant de la catégorie famille est admissible aux services gouvernementaux québécois et canadiens de la même manière que l'immigrant de la catégorie parent aidé.

d) Réfugié ou personne en situation particulière de détresse (Catégorie R.C. ou C.U.)

Immigrant dont l'admission a été accordée en vertu d'un programme spécial. Ces programmes sont mis sur pied pour faire face à des situations particulières: guerres, révolutions, persécutions, catastrophes naturelles qui chassent les populations hors de leur pays ou de leur région d'origine. Les réfugiés non parrainés sont pris en charge par l'État fédéral pendant un an. Les réfugiés bénéficiant d'un parrainage collectif ne peuvent recevoir l'aide sociale du Québec qu'après la fin de l'engagement des parrains qui est d'un an. En outre, dès leur entrée au Québec, les réfugiés sont admissibles à de nombreux services québécois dont les plus importants sont les services de santé, les services sociaux et scolaires.

2. **Étudiant étranger**

Documents en sa possession: Permis de séjour pour étudiant IMM 1208 et Certificat d'acceptation du Québec (C.A.Q.).

Personne admise temporairement au Canada pour poursuivre des études à plein temps au Québec. Pour obtenir son C.A.Q. et, conséquemment, son permis de séjour, elle a dû prouver qu'elle peut défrayer le coût de ses études et qu'elle dispose des ressources financières suffisantes pour subvenir à ses besoins et à ceux des personnes à sa charge séjournant avec elle au Québec. Le C.A.Q., généralement accordé pour un an, est renouvelable à certaines conditions. En raison de son statut provisoire, l'étudiant étranger n'est pas admissible à la majorité des services publics.

3. **Travailleur temporaire**

Documents en sa possession: Permis de travail IMM 1102 et, dans certains cas, Certificat d'acceptation du Québec (C.A.Q.).

Personne admise provisoirement au Canada pour exercer un emploi non permanent au Québec. Le C.A.Q., accordé pour une période maximale d'un an, est renouvelable à certaines conditions. Le travailleur temporaire peut être admis à quelques services publics en autant qu'il réponde à des critères déterminés.

4. **Touriste**

Document en sa possession (dans certains cas seulement): Fiche de visiteur IMM 1097

Personne admise temporairement au Canada pour faire du tourisme ou visiter ses proches. Elle est admise à la condition de pouvoir subvenir à tous ses besoins durant son séjour. La durée du séjour autorisé varie, mais se situe en général autour de trois mois. Cette catégorie de personnes n'a droit à aucun service public gratuit.

5. **Personne en séjour thérapeutique**

Documents en sa possession: Fiche de visiteur IMM 1097, Permis du ministre IMM 1263 ou 1264 ou Certificat d'acceptation du Québec (C.A.Q.)

Personne admise temporairement au Canada pour subir des traitements médicaux dans un établissement public québécois. Pour obtenir son C.A.Q., cette personne a dû démontrer qu'elle nécessite des soins médicaux et que des soins de qualité égale ne sont pas disponibles dans son pays. Elle a aussi dû présenter une attestation du ministère de la Santé et des Services sociaux à l'effet que les soins requis peuvent lui être dispensés au Québec. Le C.A.Q., généralement accordé pour une période de trois mois, est renouvelable pour la durée du traitement. Cette catégorie de personne n'a droit à aucun service public gratuit.

6. **Détenteur de permis du ministre fédéral**

Documents en sa possession: Permis du ministre IMM 1263 ou IMM 1264

Le ministère fédéral de l'immigration peut délivrer une autorisation écrite d'entrer au Canada ou d'y demeurer à une personne non admissible aux termes de la loi ou à une personne se trouvant déjà au Canada, mais qui serait passible d'expulsion ou d'interdiction de séjour. Il peut s'agir de personnes qui ont négligé de renouveler à temps leur permis de séjour temporaire, qui ont obtenu le statut de réfugié et dont la demande de résidence est à l'étude ou, encore, de personnes qui ont un dossier criminel ou qui pourraient être une charge pour l'État à cause de leur état de santé, etc. Pour ce qui est des services auxquels les détenteurs de permis ministériels ont droit, cela dépend en général de la catégorie à laquelle ils s'apparentent le plus. Pour la connaître, il faut savoir la raison de l'émission du permis. Par exemple, une personne à qui un permis a été émis parce que son visa d'étudiant n'a pas été renouvelé dans les délais prescrits pourra être assimilée aux "étudiants étrangers" aux fins des différentes réglementations.

Le permis du ministre fédéral est émis pour trois mois, six mois ou un an, selon le cas, et renouvelable jusqu'à ce qu'une décision soit prise par les autorités fédérales.

Les permis du Ministre sont tous des cas particuliers. Il est préférable de se renseigner pour savoir si le détenteur est admissible à l'aide financière fédérale et aux services publics québécois.

7. **Personne en attente de statut**

Documents probablement en sa possession: Attestation d'identité du M.C.C.I. pour les revendicateurs du statut de réfugié, Permis de travail générique.

Ces personnes constituent une catégorie de fait et non de droit. Il arrive, par exemple, qu'une personne qui a demandé le droit d'établissement ou revendiqué la citoyenneté canadienne reçoive l'autorisation de travailler. Les autorités fédérales lui remettent alors une lettre indiquant à tout employeur éventuel qu'un permis de travail sera automatiquement accordé au détenteur de cette lettre si une offre d'emploi lui est faite. Pour des raisons administratives, ces personnes ne reçoivent pas de Permis du ministre fédéral et elles sont considérées comme étant "en attente de statut".

Les revendicateurs du statut de réfugié constituent une catégorie particulière de personnes en attente de statut. Il s'agit de personnes ayant demandé, au Canada, l'asile politique. En vertu d'une décision du Conseil des ministres, rendue en mai 1984, les revendicateurs du statut de réfugié ont droit à certains services gouvernementaux québécois (notamment la carte d'assurance-maladie et, si nécessaire, des prestations d'aide sociale) après avoir reçu du M.C.C.I. une Attestation d'identité. Ce document comprend divers renseignements nominatifs et identifie le détenteur comme revendicateur du statut de réfugié.

Les revendicateurs du statut de réfugié peuvent également détenir un Permis de travail. Celui-ci est accordé après le passage de certaines formalités administratives, ce qui peut nécessiter quelques mois. Ce Permis de travail peut être spécifique (valable pour un employeur bien identifié); il est le plus souvent générique (permis autorisant le détenteur à se chercher du travail). Notons enfin que ce permis est généralement accordé à (?)

D'autres documents peuvent aussi être utilisés pour indiquer ce type de situations des plus particulière. Il est préférable de communiquer avec le M.C.C.I. pour obtenir des précisions à ce sujet.

8. Personne en situation irrégulière

Par ailleurs, il y a des personnes en situation irrégulière qui n'ont pas de statut soit parce qu'elles sont entrées au pays clandestinement ou, le plus souvent, parce que, admises pour un certain temps, par exemple, comme touristes, elles n'ont pas quitté le pays après l'expiration de leur autorisation de séjour. Certains illégaux travaillent, parfois avec la complicité de l'employeur, parfois sans que ce dernier connaisse leur situation.

Du fait de leur situation irrégulière, ces personnes ne peuvent se prévaloir de certains services publics. Cependant, elles peuvent toujours s'adresser aux services d'immigration du Québec qui pourront les conseiller.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Les non-citoyens et les services publics, Guide à l'intention des intervenants des réseaux public et parapublic, 1987, pp. 9, 13.

LES BESOINS DU QUÉBEC EN TERMES D'IMMIGRATION

Jusqu'en 1968, date de fondation du premier ministère de l'Immigration du Québec, l'immigration a été exclusivement de juridiction fédérale. C'était alors les agents fédéraux, la plupart du temps anglophones, qui étaient responsables de la sélection des immigrants qui venaient au Québec. Depuis 1978, à la suite de l'entente Couture-Cullen, le Québec a le pouvoir décisionnel de sélectionner ses immigrants en fonction de ses propres besoins.

Besoins économiques

- En termes de main-d'oeuvre: pour combler des postes pour lesquels il n'y a pas de Québécois compétents ou pour combler des postes dont les Québécois ne veulent plus (voir plus loin: Participation des immigrants au marché du travail).

- En tant qu'entrepreneurs et investisseurs: le Québec recherche des gens qui vont venir créer des emplois et investir au Québec.

- En tant que sources d'économies: quand le Québec reçoit des immigrants, il réalise d'énormes économies:

  - le Québec reçoit surtout des immigrants en âge de travailler (voir tableau XIII: Répartition des immigrants admis en 1984, au Québec, et les "Québécois de vieille souche", par groupe d'âge et en pourcentage; il a fait l'économie de leur développement jusqu'à cet âge (soins de santé et éducation);

  - la population immigrante consomme moins les services sociaux que l'ensemble de la population; selon les normes mêmes du Gouvernement du Québec, certaines catégories d'immigrants n'ont pas droit à certains services sociaux (par exemple, les immigrants qui sont parrainés n'ont pas droit aux allocations de fréquentation de COFI, aux allocations de garderie, aux prêts-bourses ni aux allocations de bien-être social pendant 10 ans); de plus, pour des raisons de langue ou d'écart culturel, les immigrants ont moins recours aux services sociaux; ou encore ils préfèrent utiliser les services traditionnels de leurs communautés (rabbin, sage-femme, etc.).

Besoins démographiques

- Avec 1,4 enfant par femme, le Québec a un taux de natalité qui ne réussit pas à assurer le renouvellement des générations (il faudrait 2,1 enfants par femme; voir tableau XIV: Population du Québec, 1976-2011).

- Le Québec ne reçoit pas sa part démographique de l'immigration canadienne: il aurait droit à 25% de l'immigration canadienne, il n'en reçoit que 18% (la population du Québec représente près du quart de la population canadienne).

- De plus, le Québec a un faible pouvoir de rétention des immigrants qui viennent sur son territoire: le déficit migratoire est toujours présent bien qu'il ait fortement diminué depuis 1982 (voir tableau XV: La démographie récente au Québec).

- Enfin, le Québec ne réussit pas à attirer suffisamment d'immigrants francophones.

Besoins politiques

- Depuis 1968, le Québec s'intéresse à contrôler l'immigration sur son territoire. Depuis 1978, il a sa propre grille de sélection qui diffère peu de celle du Canada sauf au chapitre des points alloués à la connaissance du français: dans la grille québécoise, on alloue 15 points à la connaissance du français et 2 points à la connaissance de l'anglais, alors que la grille canadienne alloue 5 points à l'une ou l'autre langue.

- Depuis quelques décennies, le Québec établit des liens commerciaux avec d'autres pays; il exporte des matières premières, de la technologie et du savoir-faire. Des ententes sur l'immigration peuvent faire partie du cadre plus général des bonnes relations à établir avec les pays où des liens économiques sont possibles.

Besoins culturels

Les Québécois ont profité de la venue des immigrants dans divers secteurs culturels. A titre d'exemple, ce sont souvent des Européens qui ont ouvert les divers départements des universités québécoises ou encore qui ont fait fleurir au Québec des arts jusque-là inconnus, comme le ballet ou la musique symphonique.

PARTICIPATION DES IMMIGRANTS AU MARCHÉ DU TRAVAIL

Il ressort du recensement canadien de 1981 que la population du Québec d'âge actif née à l'étranger présente des caractéristiques socio-économiques différentes de la population native du Canada, mais généralement plus avantageuses. On peut donc conclure à une intégration réussie de la population immigrante à la société québécoise, en particulier en termes d'insertion au marché du travail.

Globalement, les immigrants connaissent une situation de chômage beaucoup moins sévère que les natifs et participent davantage à la main-d'oeuvre comme en témoigne leur taux d'activité plus élevé. Au plan professionnel, la population immigrante compte davantage de travailleurs ayant des qualifications élevées que la population native, mais aussi, à l'autre extrémité, une part plus grande de main-d'oeuvre de spécialisation moyenne et réduite. Les professions intermédiaires, soit les cols blancs, sont sous-représentées même si la surreprésentation n'est cependant pas très importante aux deux pôles. Quant à la scolarité, elle explique le profil professionnel de la population immigrée, et l'on y observe que les personnes nées à l'étranger ayant atteint le plus haut degré de scolarisation, soit l'université, sont relativement plus nombreuses que dans la population native au même titre que celles qui n'ont pas dépassé le niveau primaire. Ici toutefois, il s'agit d'une véritable bipolarisation dans ces deux groupes car la surreprésentation y est plus forte. Donc, il semble que la scolarité ne se soit pas reflétée au niveau professionnel de façon aussi proportionnelle, ce qui peut dénoter des difficultés d'adaptation de la population immigrée à la demande de travail.

En ce qui concerne la répartition sectorielle, la main-d'oeuvre immigrante se concentre d'abord dans les services (33%) avec au premier rang l'hébergement et la restauration, mais elle se distingue surtout par sa présence exceptionnelle dans l'industrie manufacturière (32% du mouvement en comparaison à 21% chez les Québécois natifs). Cette surreprésentation est attribuable en grande partie aux branches traditionnelles du textile, du vêtement et de la bonneterie où l'on retrouve une proportion relative de ressortissants étrangers près de 4 fois supérieure à celle de la population native. Par contre, dans toutes les activités tertiaires, à l'exception des services, sa présence relative est moins importante que celle de la population native, en particulier dans l'administration publique où elle est d'environ trois fois plus faible, tout comme par ailleurs dans le secteur primaire.

Finalement, toutes ces caractéristiques se traduisent par une situation meilleure pour l'ensemble de la population immigrante en termes de gains moyens d'emplois et aussi de revenus globaux moyens puisqu'ils dépassent de 10% environ ceux obtenus par la population native(1).

TABLEAU XIII

Répartition des immigrants admis en 1984, au Québec, et des "Québécois de vieille souche", par groupe d'âges et en pourcentage(2)

1984

Groupe d'âge	Population immigrante	Québécois de vieille souche
Moins de 15 ans	21%	21%
15 - 24 ans	21%	18%
25 - 44 ans	39%	32%
45 - 64 ans	13%	20%
65 ans et plus	9%	6%

1. AUGET, Benoit, Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec au recensement de 1981, Cahier nº 4, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, pp. 105, 106.

2. QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, L'immigration au Québec, Bulletin statistique annuel, vol. II, 1984, p. 5.

Annexe VIII

Recherche d'informations sur les différentes ethnies

Réf.: Perfectionnement en éducation interculturelle
Services aux communautés culturelles
Octobre 1988
pp. 38-40

APPROCHE "RECHERCHE D'INFORMATIONS SUR LES DIFFÉRENTES ETHNIES"

Acquérir des connaissances sur les cultures des enfants des communautés ethniques présents en classe pour mieux les comprendre et mieux interpréter leurs comportements.

Qu'est-ce que ces enfants ont appris dans leur famille sur l'attitude à adopter avec une personne en position d'autorité (en l'occurrence avec le professeur en classe)? Dans quel contexte ont-ils l'habitude d'apprendre et comment interprètent-ils le contexte d'apprentissage de la classe? Quand ils entendent parler de famille, à quoi se réfèrent-ils s'ils pensent à la leur? A toutes ces questions, la réponse n'est pas la même selon qu'on est Haïtien, Cambodgien ou Québécois de vieille souche.

Les enseignantes et les enseignants ont maintenant intérêt à savoir quelles conceptions les enfants des communautés culturelles se font de la famille, de l'école, de l'apprentissage, de l'autorité, de la politesse, de l'hygiène, de la santé. Ce sont autant de sujets abordés quasi quotidiennement en classe et pour lesquels les conceptions sont culturellement diverses.

On dit dans <u>A la découverte de la communauté cambodgienne</u> (...)

> "Tout notre code de politesse se résume en fait à une chose fondamentale: ne pas perdre la face et ne pas la faire perdre à autrui. Pour sauver la face, je me réfugie souvent derrière mon sourire. Bien sûr, je ris et je souris quand je suis contente, mais aussi pour cacher ma tristesse, ma déception, ma colère... ou simplement par gentillesse. Alors, ne vous méprenez pas sur le vrai sens de mon rire." (p. 14)

Est-ce que ceci s'applique à tous les Cambodgiens? Sûrement pas. Mais il est fort probable d'en rencontrer à qui cela s'applique.

Dans <u>Les Haïtiens</u> (...), Immacula raconte:

> "-Tu vis donc avec tes parents?
> Maintenant oui. Cependant, j'ai été trois ans sans vivre avec mes parents. Ils sont partis d'Haïti avant nous, les enfants. Ensuite, ils nous ont fait venir avec ma grand-maman.
> -Comment les adultes avec qui tu vis trouvent-ils Montréal?
> -Ma grand-mère trouve ça pénible, surtout l'hiver. Elle a froid et ne sort presque jamais. Mes parents travaillent très fort.

> Ils sont partis pendant de longues heures. Mon père travaille très tard le soir et très tôt le matin. Il est chauffeur de taxi. Ma mère revient aussi très fatiguée de la manufacture. Cependant, ils me disent qu'ils sont heureux d'être ici. Nous avons plusieurs choses que nous n'avions pas en Haïti. De plus, mes parents souhaitent que nous nous fassions instruire pour avoir un bon métier." (pp. 5, 6)

Il arrive fréquemment parmi les Haïtiens que la grand-mère prenne une grande part de responsabilité dans l'éducation des enfants de ses filles. Rendues ici, certaines Haïtiennes perpétuent, quand elles le peuvent, cette coutume. Les enfants passent alors beaucoup de temps avec leur grand-mère et lui sont très liés.

Les informations apprises sur les différentes ethnies ne dispensent pas de vérifier si elles s'appliquent à chaque cas particulier, mais elles ont au moins l'avantage de "mettre la puce à l'oreille" et de rendre alerte aux indices de comportements culturels différents.

Éviter de généraliser trop rapidement:

Il est vrai que les communautés ethniques ont une histoire, des valeurs, des normes, etc., qui leur sont propres. Mais ceci est vrai en autant qu'on parle d'un petit groupe: un village, une petite ville, un groupe de travailleurs, etc. Quand il s'agit d'un groupe culturel qui occupe tout un pays, les généralisations ne tiennent plus: trop de gens s'en écartent selon qu'ils sont de telle ou telle région, de telle ou telle classe sociale, qu'ils ont été plus ou moins en contact avec d'autres cultures, qu'ils sont plus ou moins conformistes, etc. En fait, les véritables monographies, qui décrivent minutieusement une façon de vivre, ne valent que pour un tout petit groupe.

Dans le cas de communautés qui ont émigré et se retrouvent dans un pays d'accueil nouveau, toutes ces nuances jouent aussi. Les gens qui sont ici peuvent avoir pris plus ou moins de distance par rapport à la culture traditionnelle de leur pays selon qu'ils sont ici depuis plus ou moins longtemps, qu'ils ont eu intérêt à s'intégrer à la société d'accueil ou la possibilité de le faire.

Par exemple, les immigrantes et immigrants qui sont partis de leur pays depuis 20 ou 30 ans, qui ont appris la langue du pays d'accueil, qui ont adopté plusieurs de ses valeurs, refusent souvent d'entendre parler des habitudes de vie des gens de leur village d'origine telles qu'elles persistent depuis qu'ils en sont partis.

Tenant compte de tout cela, comment arriver à définir une ethnie, sinon en utilisant prudemment les généralisations qu'on en fait et en vérifiant constamment si elles s'appliquent aux individus qu'on a devant soi.

Prendre l'habitude de s'intéresser aux différences culturelles:

Il s'agit ici d'un état d'esprit à acquérir plus que d'un geste à poser. Cette curiosité pour les valeurs et comportements différents des nôtres se cultive et se développe avec le temps. Il s'agit de quitter son propre point de vue culturel pour s'intéresser à celui des autres. Cela implique de se déstabiliser dans ses certitudes et ses valeurs, de mettre en doute ses points de référence. Cela veut aussi dire de se placer dans une position d'ignorance, donc d'infériorité, par rapport à une autre culture qui nous est inconnue. Malgré leur inconfort passager, ces attitudes mènent à une véritable compréhension d'autres cultures parce qu'elles nous font voir leur propre point de vue.

LEMAY, Denyse, Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire, Montréal, Mouvement québécois pour combattre le racisme et collège Bois-de-Boulogne, 1986, pp. 73-74.

Annexe IX

Développement d'une compétence interculturelle

Réf.: Perfectionnement en éducation interculturelle
Services aux communautés culturelles
Octobre 1988
pp. 46-50

APPROCHE "DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE"

Clarifier les codes culturels des deux intervenants quand il y a communication interculturelle.

On a tendance à penser que les blocages principaux à la communication avec les enfants des communautés ethniques viennent de leur connaissance insuffisante du français. C'est un fait, mais pas le seul. Le blocage peut aussi venir d'une méconnaissance des codes culturels réciproques. Pensons à toutes les situations de communication dans une classe où des éléments non-verbaux sont utilisés: les gestes pour attirer l'attention des élèves, leur faire comprendre de se taire, les appeler à l'avant de la classe, leur manifester une approbation ou une désapprobation, leur témoigner de l'encouragement, les inviter à continuer et bien d'autres. Ces messages non-verbaux s'expriment au moyen de mimiques faciales, de mouvements des yeux et des doigts: autant de gestes constituant des codes qui ont telle signification dans notre culture et probablement telle autre dans une autre culture. Le langage n'intervient pas dans ces situations et, pourtant, il peut y avoir incompréhension. Il est important de clarifier ces codes, c'est-à-dire de bien les définir auprès des enfants d'autres ethnies et de se renseigner sur les leurs. Clarifier les codes non-verbaux devient aussi utile que de s'assurer que les codes verbaux sont bien compris.

D'abord, prendre conscience de sa culture et de sa relativité (...)

Nous devons faire des efforts pour rendre consciente cette façon de voir la réalité dans laquelle nous baignons depuis notre tendre enfance. Il s'agit de clarifier les codes culturels que nous utilisons, de prendre conscience de notre identité culturelle. C'est le point de départ de la communication interculturelle. C'est aussi une façon d'éviter de se sentir menacé ou envahi par la culture des autres. Nous avons moins à craindre pour notre propre identité culturelle si nous en avons une forte conscience.

Il y a d'autres façons de découper la réalité et de la coder. Il faut en être conscient quand on essaie de comprendre d'autres cultures. Il faut être prêt à toujours penser à "notre" conception du monde comme à une des nombreuses conceptions possibles.

Est-ce impoli de regarder son professeur dans les yeux? Certains Vietnamiens disent oui, nous disons généralement non. Est-ce déplacé de passer la main dans les cheveux d'un enfant? Certains Cambodgiens disent oui, nous disons généralement non. L'odeur d'ail est-elle agréable? Nous disons non, beaucoup de groupes disent oui. Les codifications des gestes et des situations sont culturelles. Nous devons être conscients que nous demandons parfois aux enfants en classe de se conformer à nos codes culturels. Nous leur demandons de se conformer à notre façon de voir et de faire. Mais ce n'est pas la seule.

Ensuite, se renseigner sur la réponse apprise par l'enfant dans sa culture. Qu'est-ce que l'enfant croit devoir faire dans telle situation? Qu'est-ce qu'on lui a appris à la maison? Un enfant peut se faire dire à la maison qu'il faut parler tout bas à une personne plus âgée et en baissant les yeux. A l'école, on lui demande de s'affirmer énergiquement, de dire ce qu'il pense en soutenant le regard des autres. Ici, les commandes sont carrément contradictoires; elles peuvent n'être que différentes. Mais c'est à l'enseignante ou à l'enseignant de savoir ce que l'enfant apprend déjà à la maison comme code de politesse, codes non-verbaux, valeurs.

...

Enfin, rétablir la communication sur la base d'une meilleure compréhension réciproque. Une fois les codes culturels clarifiés, la communication peut se rétablir. C'est à l'enseignante ou l'enseignant de juger sous quel mode elle se rétablira. Est-ce que c'est toujours important que l'enfant adopte nos conduites ou peut-il, selon les cas, garder ses habitudes culturelles? Si nous jugeons qu'il doit se conformer à nos habitudes, nous devons les lui exposer clairement et l'enfant doit réaliser ce qu'il a à modifier dans ses comportements. A ce moment, il faut laisser le temps nécessaire aux enfants pour changer, adopter de nouveaux codes et se conformer aux objectifs prioritaires de la classe ou de l'école.

MODIFICATIONS SUGGÉRÉES

Développer des habiletés à communiquer interculturellement. Comment?

Prendre l'habitude de s'attarder à sa culture, de s'efforcer de rendre conscients ses comportements culturels. Malgré leurs expériences différentes et leurs diverses orientations pédagogiques, comment en général les professeurs de l'école réagissent-ils en classe? Il faut tenter de rendre conscients les comportements et les valeurs scolaires.

Quel est mon code de politesse?
Quel est mon seuil de tolérance face aux odeurs?
Quelle est ma conception de la propreté?
Quels sont les messages non-verbaux que j'utilise en classe? Comment?
Quel est le rôle que j'attribue aux parents dans l'éducation scolaire?
Quelle conception ai-je de l'intelligence?
Quelles sont les attitudes que je valorise le plus?

Autant de questions que de situations concrètes telles qu'elles se sont présentées au cours des années d'enseignement. Cette réflexion peut se faire au niveau personnel ou au niveau d'une équipe complète d'enseignantes et d'enseignants d'une même école. Les mêmes questions ont alors de la pertinence pour connaître la "culture" de l'école. L'enseignante ou l'enseignant qui a une bonne conscience de lui-même, de ses attitudes, de ses choix et de ses valeurs se met en position de force dans une situation de communication interculturelle: il a déjà fait la moitié du chemin pour rejoindre l'autre.

Développer de la vigilance par rapport à ses propres préjugés et stéréotypes, ses propres attitudes ethnocentriques et racistes. Nous devons généralement faire des efforts de conscience pour arriver à juger par nous-mêmes des individus que nous rencontrons, indépendamment de ce que notre culture nous a déjà appris à leur sujet. Il faut arriver à voir l'autre pour lui-même et à entrer dans son monde et dans ses façons de voir la vie. C'est ici qu'intervient toute l'importance de lire sur les différentes ethnies et d'écouter les gens des autres communautés culturelles. Il faut pouvoir sortir de sa propre culture pour adopter de nouveaux points de vue.

Être prêt à s'ajuster rapidement à de nouveaux codes. La souplesse de l'enseignante ou l'enseignant qui s'est ajusté à divers programmes, qui a connu plusieurs écoles, plusieurs directeurs ou directrices d'école, plusieurs "modes" pédagogiques, plusieurs "modes" de vocabulaire, cette souplesse donc, il doit l'utiliser aussi à s'ajuster à la nouvelle clientèle multiethnique. Les enseignantes et les enseignants sont particulièrement préparés à cette souplesse puisqu'ils ont dû l'exercer à maintes reprises au cours de leur carrière. Ils doivent l'exercer maintenant dans un nouveau domaine: celui de l'éducation interculturelle.

LEMAY, Denyse, Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire, Montréal, Mouvement québécois pour combattre le racisme et collège de Bois-de-Boulogne, 1986, pp. 83 à 86

LE ROLE DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT DANS UN CONTEXTE D'OUVERTURE

- Rôle traditionnel subsiste: former des individus capables d'agir dans la société de demain.

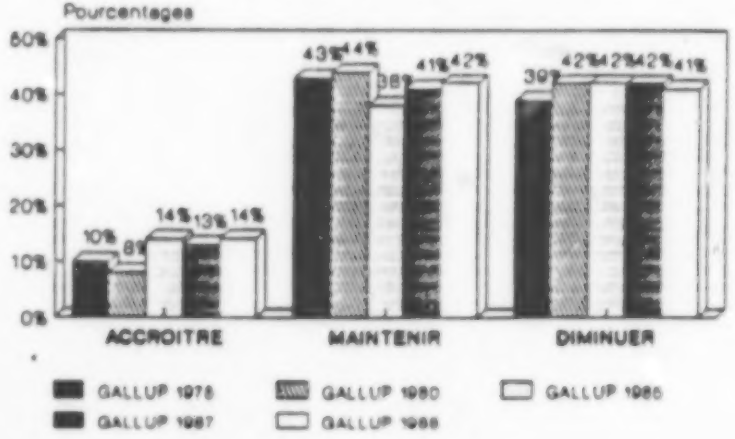
- Rôle face aux élèves immigrants: l'école québécoise doit assurer leur participation et leur intégration harmonieuse à la vie scolaire ainsi que leur réussite. Il faut aussi penser au rôle de suppléance à celui des parents analphabètes ou momentanément incapables, à cause de la situation de l'immigration, de veiller au développement scolaire de leurs enfants.

- Rôle face aux défavorisés: ce fut le choix des gouvernements au cours des dernières années de privilégier une immigration du Tiers-Monde moins scolarisée que la population québécoise; ces gens sont souvent venus occuper des emplois dont les Québécois ne veulent plus, c'est-à-dire la gamme des emplois à bas salaires et à conditions précaires. Ces familles, venues pour répondre à nos besoins économiques, sont moins préparées que d'autres pour réussir à l'école. La culture scolaire des classes dominantes leur échappe: elles n'ont souvent, en partant, ni le vocabulaire, ni les comportements pour réussir à l'école; elles doivent les apprendre. Il faut les assister dans cet apprentissage et leur laisser le temps de le faire.

- Rôle face aux Québécois de vieille souche: les Québécois francophones se sont longtemps repliés sur des valeurs traditionnelles de langue, de religion et de famille pour défendre leur culture menacée. Depuis les récentes années, d'autres mécanismes ont été mis en place pour défendre la culture française en Amérique. Les Québécois francophones aspirent maintenant à établir des liens (surtout économiques et politiques, mais aussi culturels) avec d'autres pays. La présence des immigrants à l'école est l'occasion unique d'apprendre aux Québécois francophones de vieille souche ce que leurs pères n'ont pas appris: vivre avec d'autres cultures, établir des liens harmonieux avec d'autres groupes. Ils auront à vivre dans un pays de plus en plus pluriethnique, à travailler dans d'autres pays: l'école doit les y préparer (voir pages suivantes: Évolution des rapports des Québécoises et Québécois de vieille souche avec les autres ethnies).

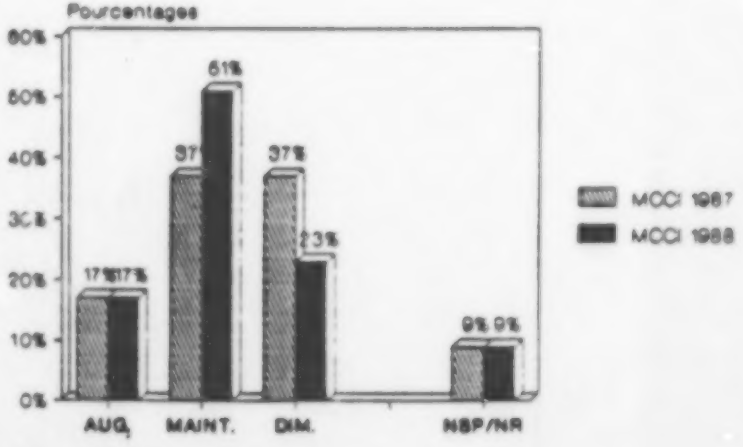
Annexe X

OPINIONS A L'EGARD DES NIVEAUX D'IMMIGRATION - CANADA
(TOTAL DES REPONDANTS)



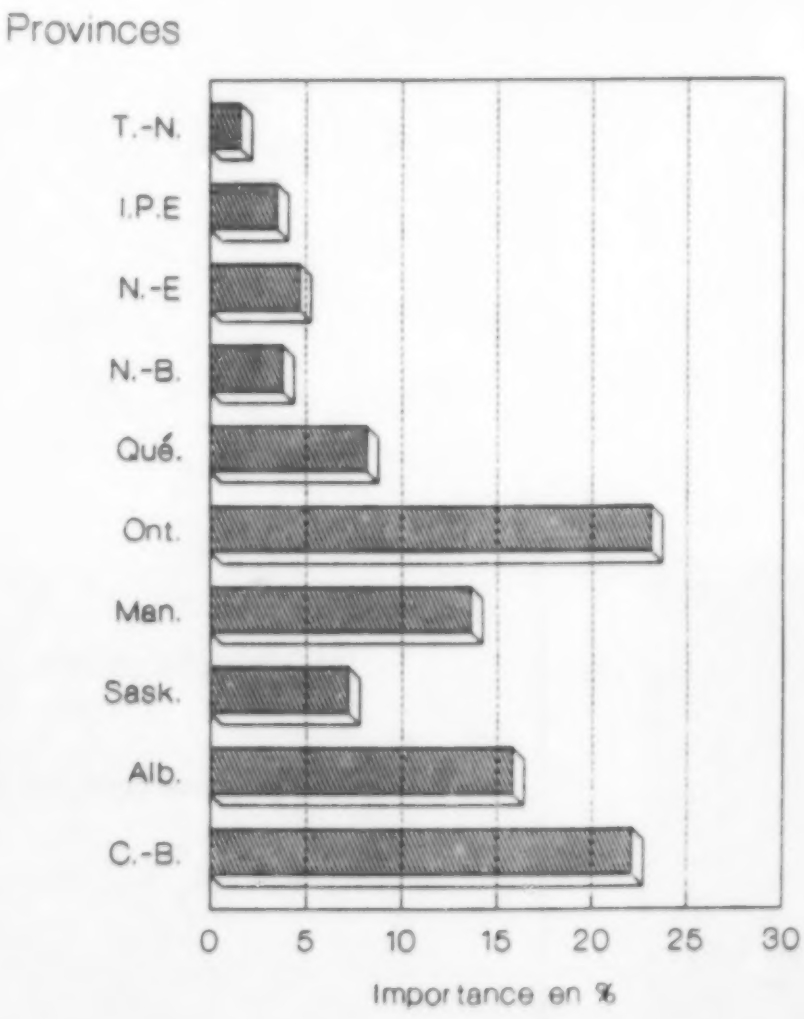
Graphique MCCI - DPE

LE QUEBEC DEVRAIT-IL AUGMENTER, DIMINUER OU MAINTENIR A SON NIVEAU ACTUEL LE NOMBRE D'IMMIGRANTS QU'IL REÇOIT?



Graphique MCCI - DPE

Importance (en %) de la population immigrée dans la population totale de chacune des provinces canadiennes, 1986.



Source: Recensement du Canada, 1986, compilation spéciale, M.C.C.I.

Répartition des immigrants admis au Québec selon les 15 principaux pays de naissance 1980-1988* et 1988*

Pays de naissance	1980-1988* Nombre	%	Pays de naissance	1988* Nombre	%
1. Haïti	19 352	10,6	1. Liban	2 164	8,5
2. Vietnam	13 582	7,4	2. Haïti	1 709	6,7
3. France	9 528	5,2	3. France	1 382	5,4
4. Liban	8 564	4,7	4. Hong-Kong	1 034	4,1
5. Kampuchea	6 599	3,6	5. Portugal	963	3,8
6. États-Unis	5 592	3,1	6. Vietnam	866	3,4
7. Pologne	5 275	2,9	7. Corée du Sud	831	3,3
8. Inde	5 240	2,9	8. Pologne	817	3,2
9. Salvador	4 911	2,7	9. Inde	741	2,9
10. Portugal	4 774	2,6	10. Maroc	712	2,8
11. Maroc	4 659	2,5	11. Iran	682	2,7
12. Chine populaire	4 507	2,5	12. Syrie	618	2,4
13. Royaume-Uni	4 376	2,4	13. États-Unis	574	2,3
14. Iran	4 333	2,4	14. Philippines	561	2,2
15. Hong-Kong	4 293	2,3	15. Égypte	556	2,2
Total, 15 principaux pays	105 585	57,8	Total, 15 principaux pays	14 210	55,9
Total, tous les pays	182 532	100,0	Total, tous les pays	25 420	100,0

* Données préliminaires pour 1988.

Source: Direction de la planification et de l'évaluation, M.C.C.I.

Tableau 5: Répartition et importance de la population immigrée dans les régions métropolitaines de recensement.Québec.1986.

Régions métropolitaines de recensement(R.M.R.)	Population immigrée		Population totale	Importance de la pop. immigrée*
	Nombre	%		
Montréal	459 495	87.2	2 887 855	15.9
Québec	13 660	2.6	595 960	2.3
Hull	8 980	1.7	198 650	4.5
Sherbrooke	4 300	0.8	127 820	3.4
Trois-Rivières	1 810	0.3	127 680	1.4
Chicoutimi-Jonquière	1 190	0.2	157 190	0.8
Total. R.M.R.	489 510	92.9	4 095 075	12.0
Total.Québec	527 135	100.0	6 454 498	8.2

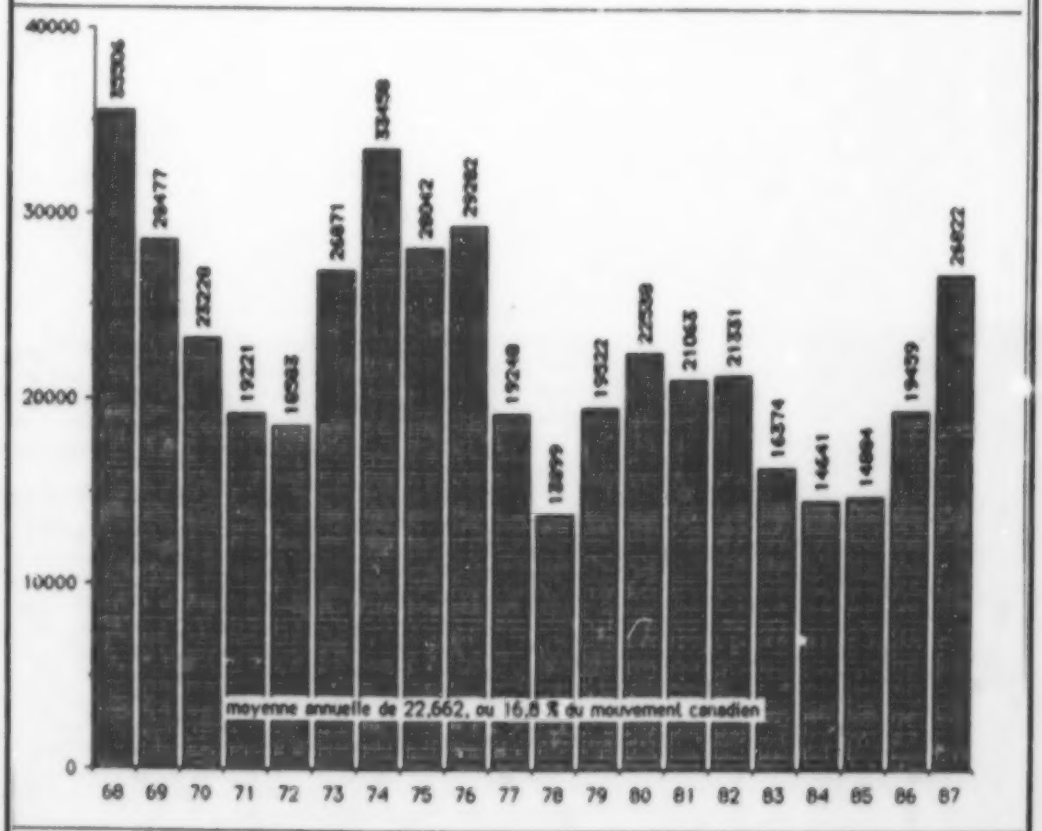
*Importance de la population immigrée dans la population de chaque R.M.R.(en %).
Source: Recensement du Canada 1986, compilation spéciale.M.C.C.I.

PLANIFICATION DES NIVEAUX D'IMMIGRATION
1987-1991 *

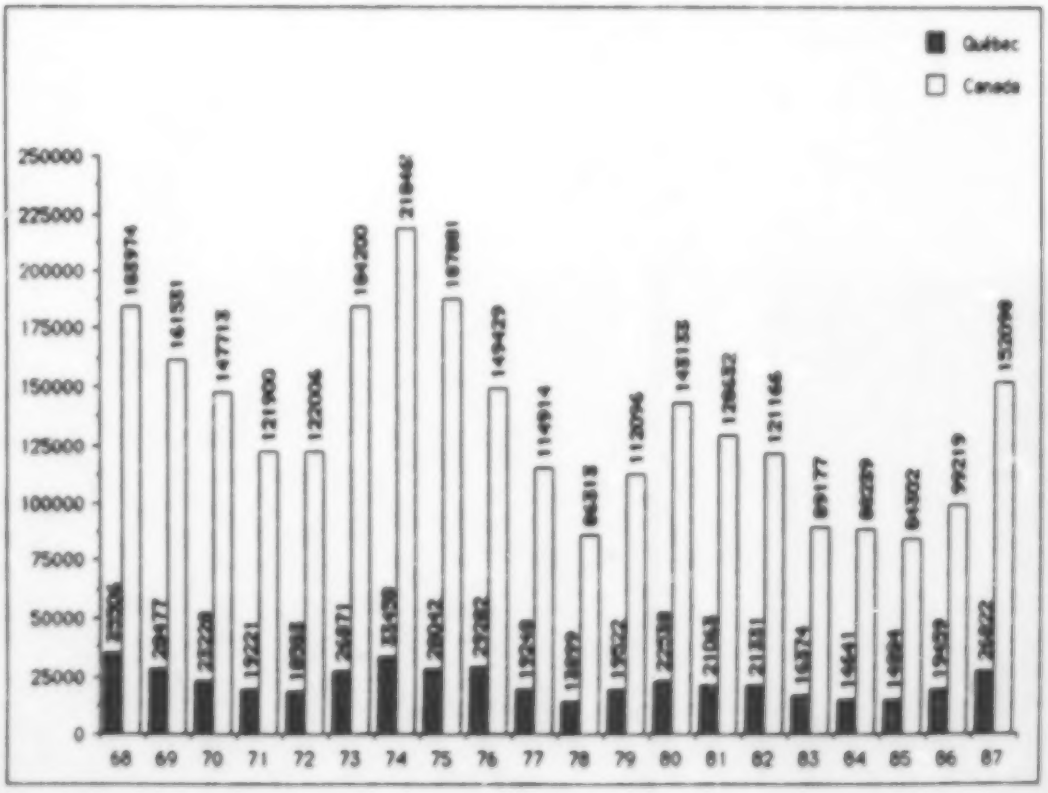
Catégorie d'admission	1987	1988	1989	1990	1991
Indépendants	7 000 - 8 000	9 000 - 10 000	10 500 - 11 500	12 250 - 13 250	14 000 - 15 000
Parents aidés	1 500 - 2 000	2 000 - 3 000	2 225 - 3 250	2 625 - 3 625	3 000 - 4 000
Famille	6 500	8 000	9 750	11 375	13 000
Refugiés	5 000	6 000	7 500	8 750	10 000
Total immigrants	20 000 - 22 000	25 000 - 27 000	30 000 - 32 000	35 000 - 37 000	40 000 - 42 000
Augmentation annuelle	2 000 - 4 000	5 000	5 000	5 000	5 000
Effet cumulatif sur 3 ans	2 000 - 4 000	7 000 - 9 000	12 000 - 14 000	15 000	15 000

* La planification pour 1987 constitue une décision du Conseil des ministres. La projection 1991 reflète la volonté de favoriser une hausse de l'immigration pour le Québec, en prenant pour objectif d'atteindre d'ici cinq ans le quart de l'immigration internationale venant s'établir au Canada. La répartition selon les catégories d'admission est celle prévue pour 1987. Pour une estimation des autres caractéristiques de ces flux d'immigrants, il convient d'utiliser celles des flux récents.

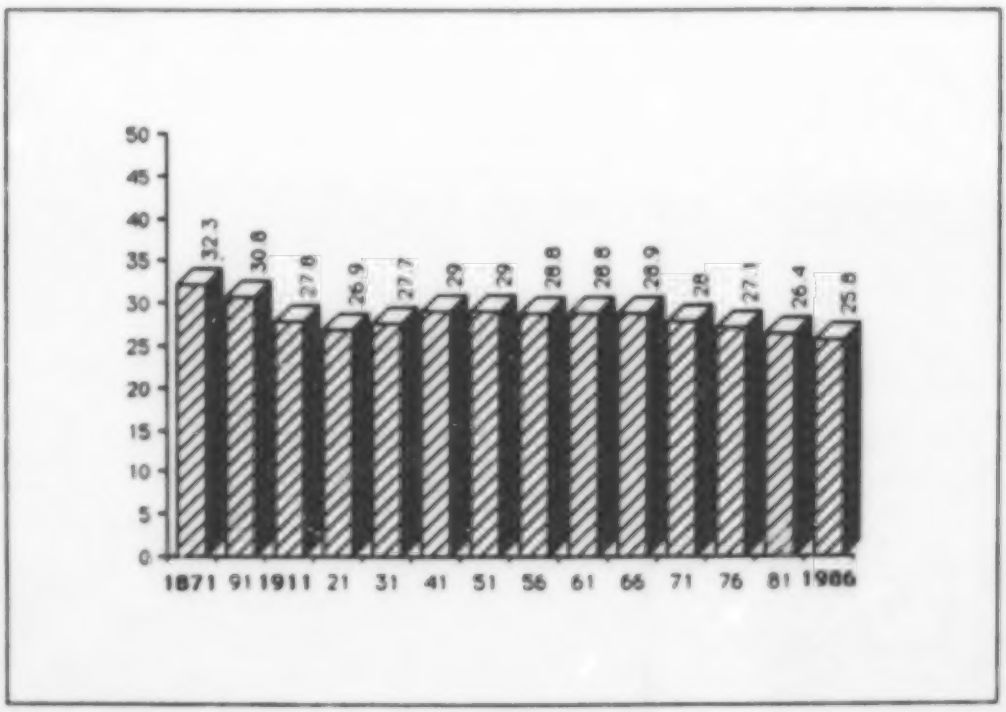
Nombre d'immigrants admis au Québec de 1968 à 1987



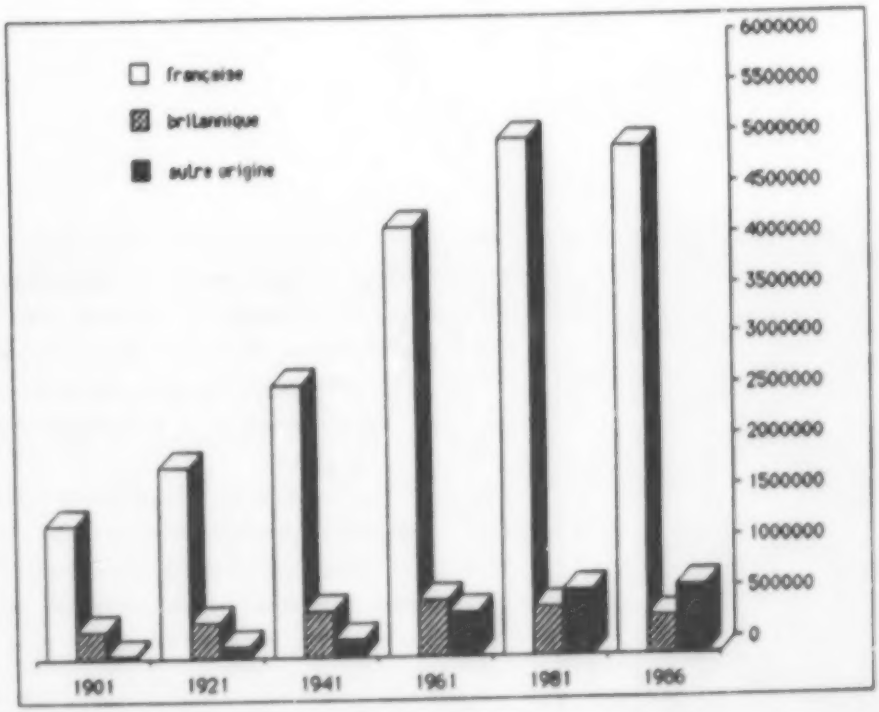
Nombre d'immigrants admis au Québec et au Canada de 1968 à 1987.



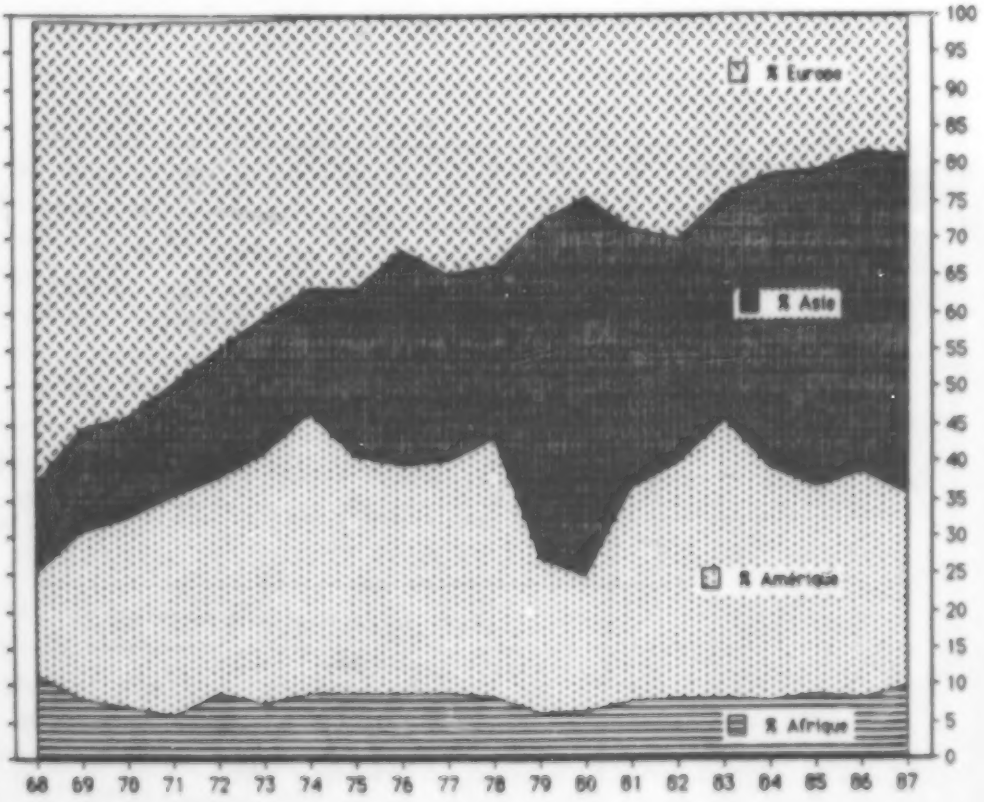
Importance relative de la population du Québec au sein du Canada: 1871-1986.



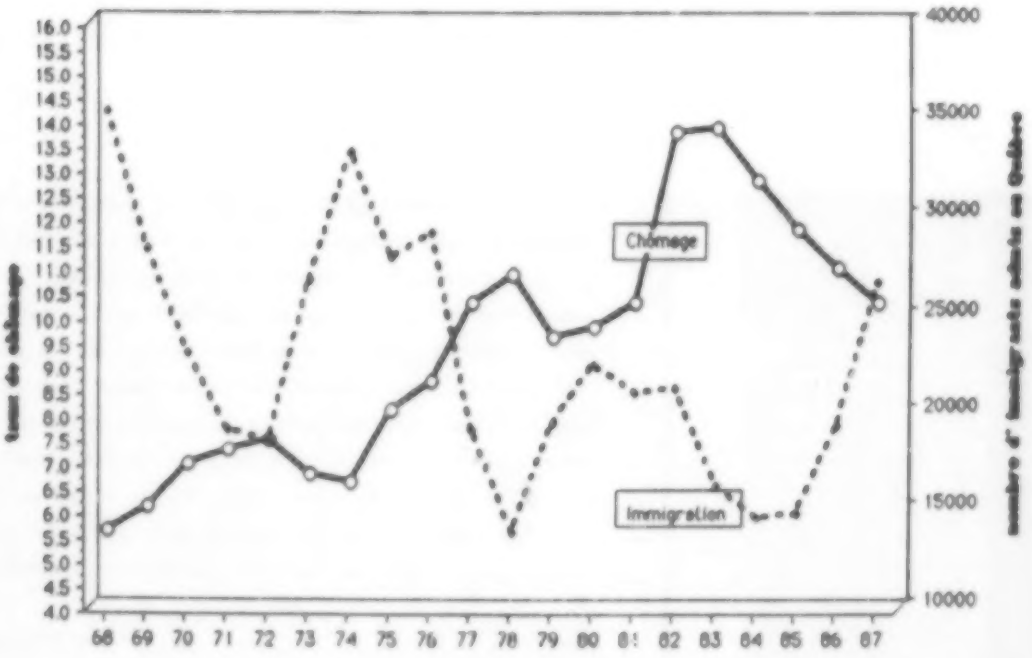
Répartition de la population du Québec selon l'origine ethnique, 1901-1986.



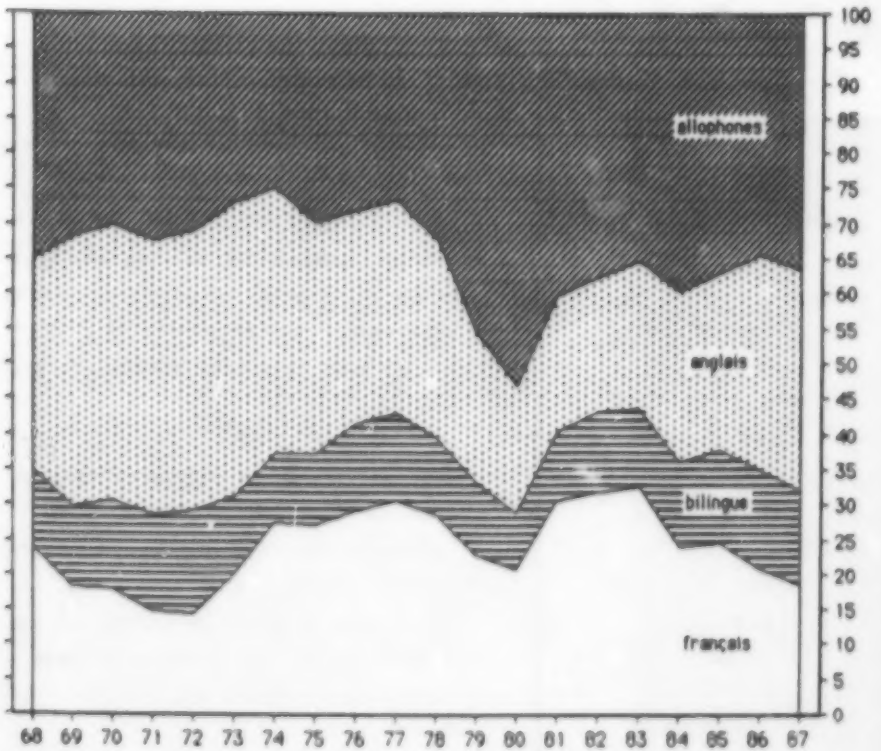
Continents de naissance des immigrants
arrivés au Québec de 1968 à 1987



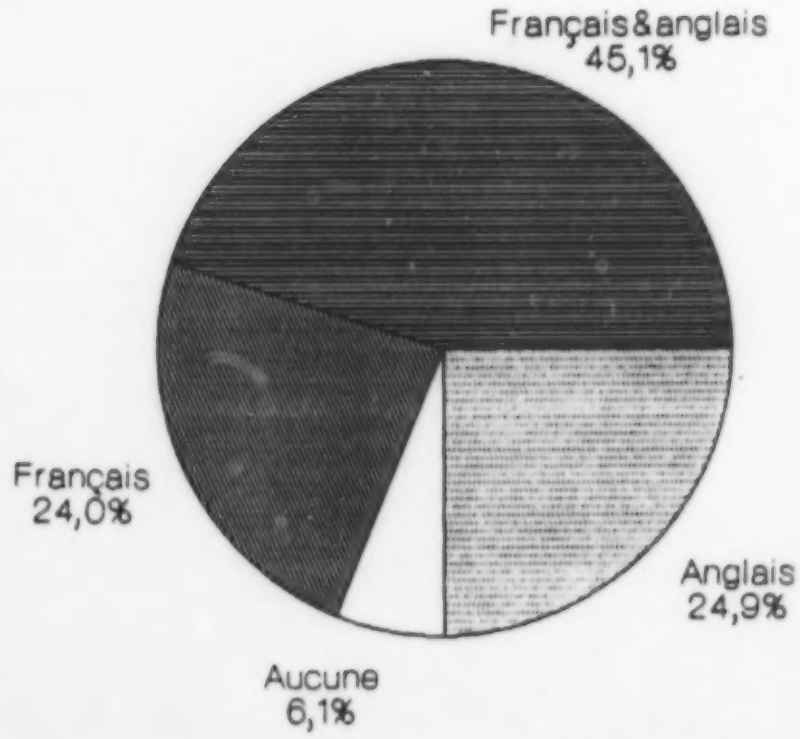
Taux de chômage et immigration totale



Connaissance linguistique telle que déclarée à l'arrivée par les immigrants admis au Québec de 1968 à 1987.

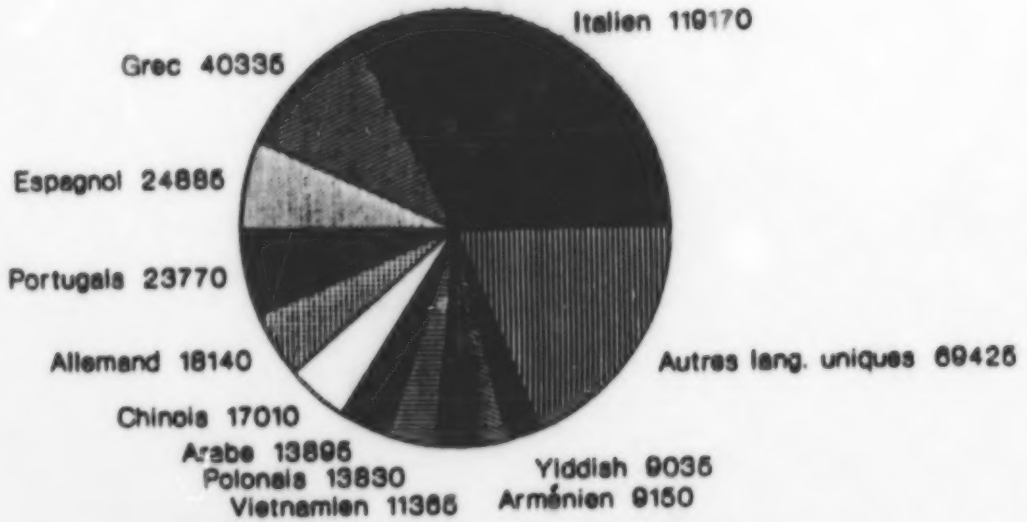


Population immigrée selon la connaissance du français et de l'anglais, Québec, 1986.



Source: Recensement du Canada, 1986, compilation spéciale, M.C.C.I.

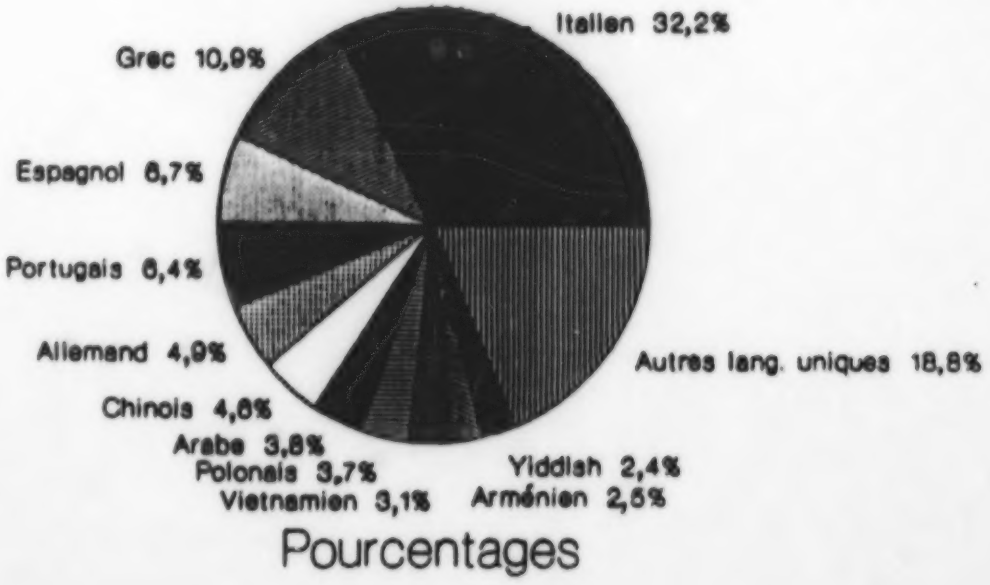
Principales populations de langue maternelle unique autre que française anglaise et autochtone, Québec, 1986



Volumes des populations

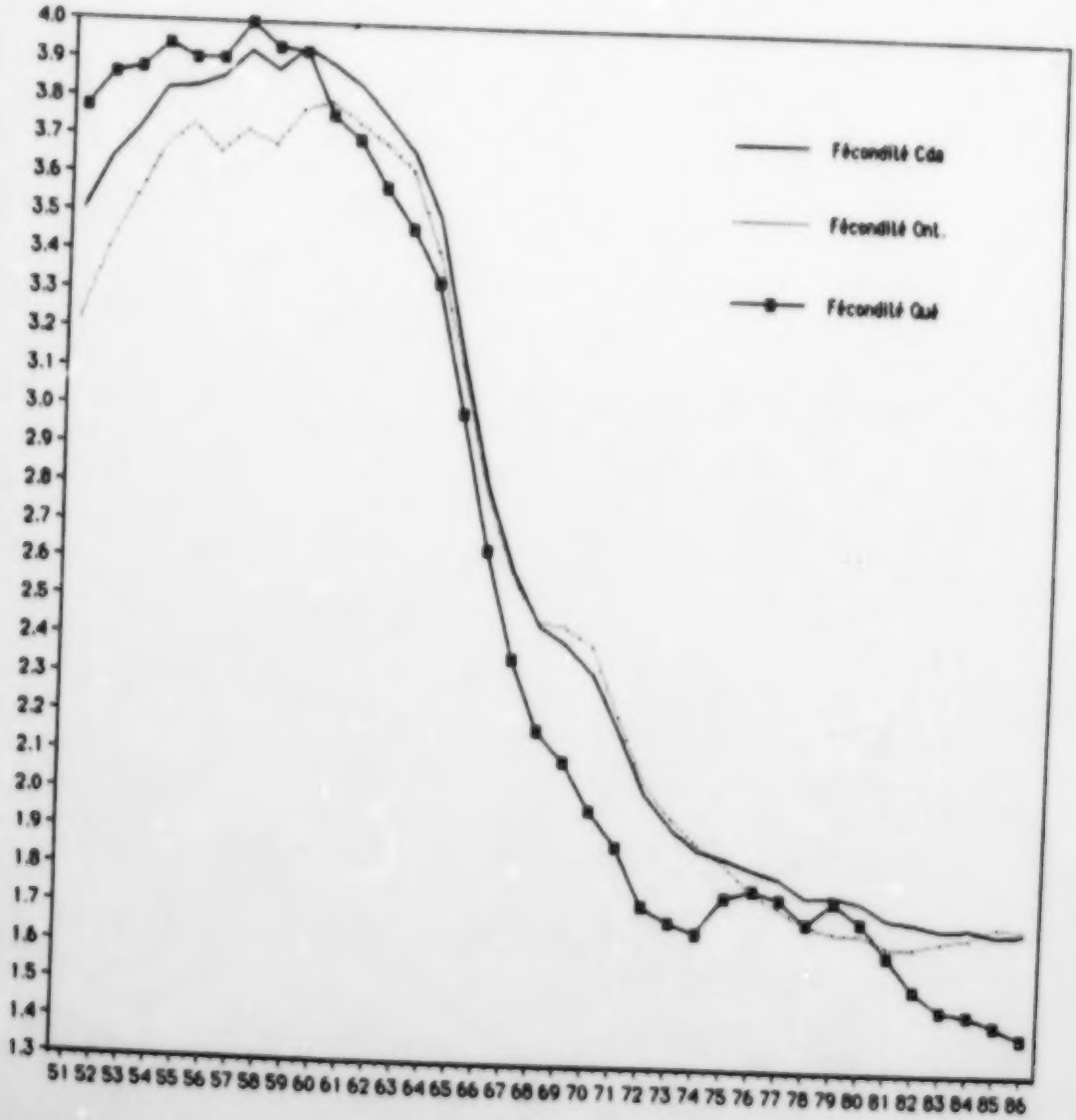
Source: Recensement du Canada, 1986 (MCCI)

Principales populations de langue maternelle unique autre que française anglaise et autochtone, Québec, 1986

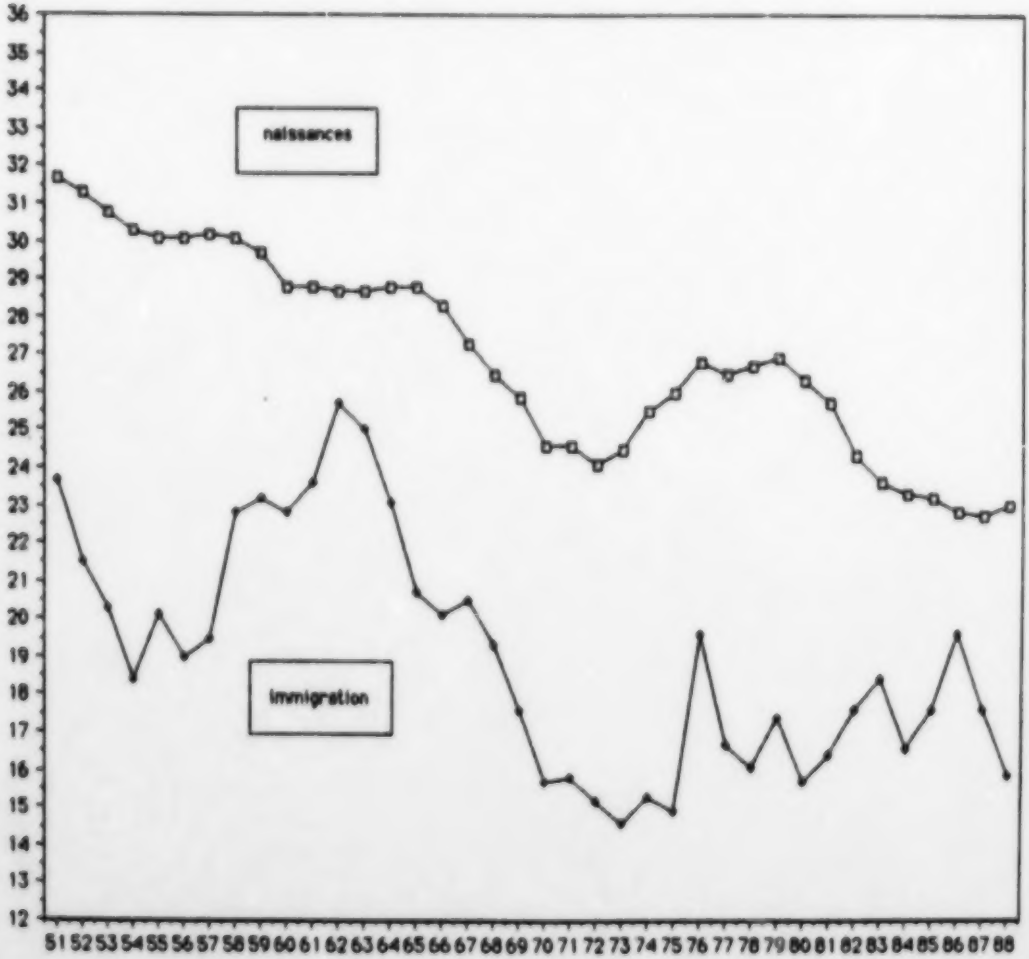


Source: Recensement du Canada, 1986 (MCCI)

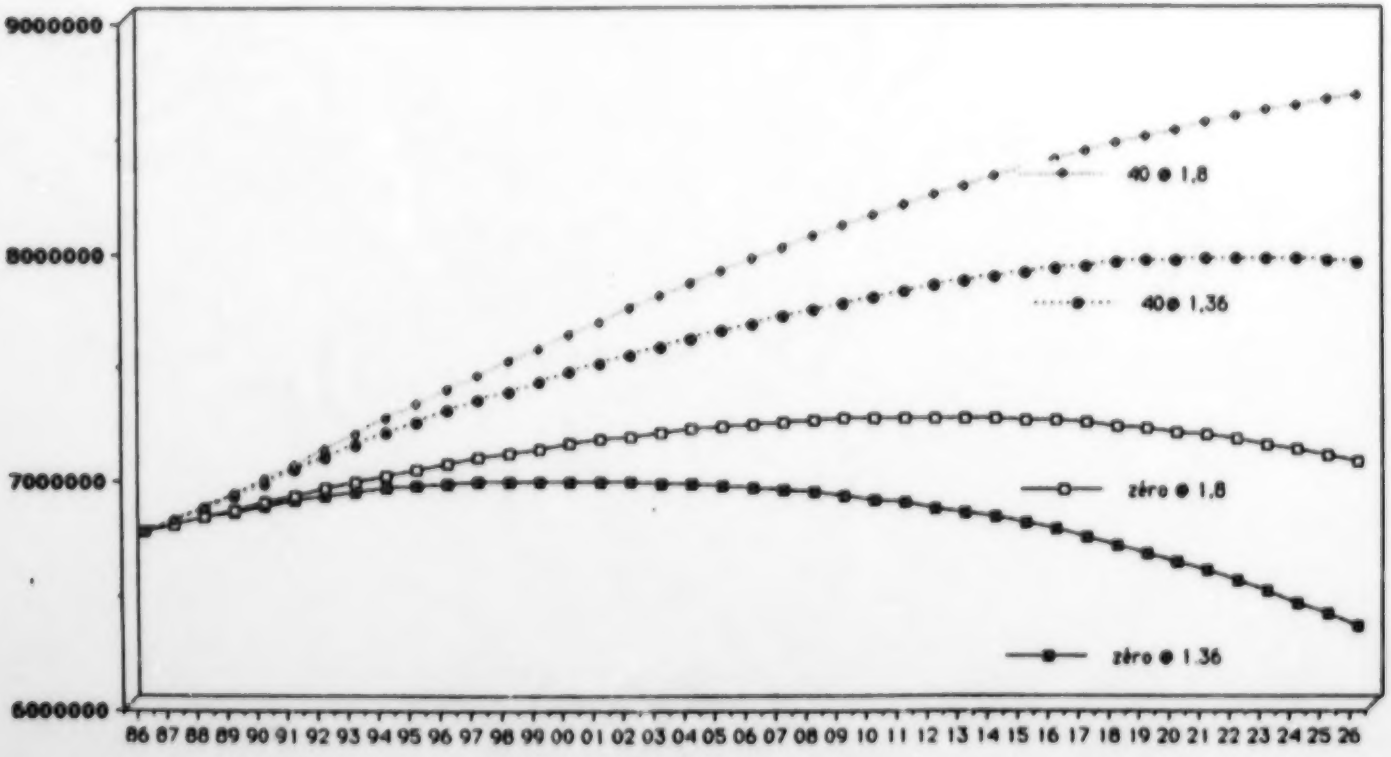
Taux de fécondité, Québec, Ontario, Canada,
1951-1986.



Part relative du Québec dans les naissances et l'immigration au Canada.



Evolution possible de la population québécoise selon des indices de fécondité de 1,36 ou de 1,8 et des mouvements d'immigration de zéro ou de 40,000 immigrants: 1986-2026

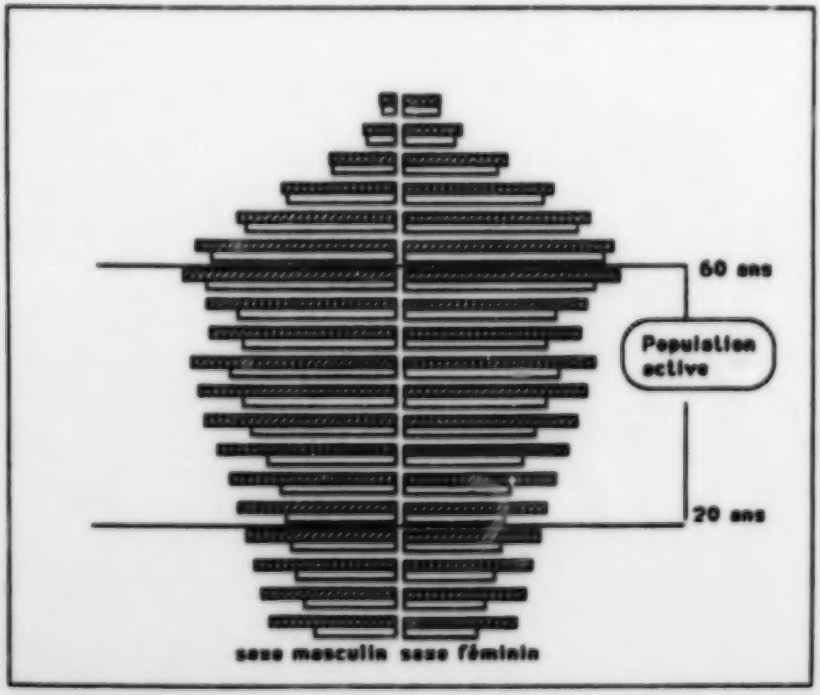


L'IMMIGRATION: SON EFFET SUR LA STRUCTURE D'AGE

Situation du Québec en 2026:

Avec 40 000 immigrants par an (à compter de 1990)

Sans immigration au cours de la période 1990- 2026.



Projections établies par le BSQ avec un indice de fécondité stable de 1,36 tout au cours de la période.(septembre 1988).

Annexe XI

Nouvelle production audiovisuelle

M.E.Q.

Éducation
Québec

Nouvelle production audiovisuelle

Série: LES NOUVEAUX MONDES

Public cible: ÉLÈVES DE 4E, 5E ET 6E ANNÉES DU PRIMAIRE

Support: 8 VIDÉOCASSETTES | Durée: DIVERSES | Copyright: 1986

PRÉSENTATION

La série "Les nouveaux mondes" fait l'éloge de la différence. Elle amène les élèves à explorer plusieurs facettes de la réalité, par le biais de points de vue culturels différents. Dans l'ensemble, la série offre la possibilité d'amorcer une prise de conscience positive à l'égard des différences culturelles.

Les huit vidéos se composent de dramatisations entrecoupées de séquences documentaires et de créations musicales. Les thèmes traités sont les suivants: le nom et l'accent, les pays, les couleurs, les langues, l'alimentation, les vêtements, les règlements, les sentiments.

A l'intérieur de chaque dramatisation, un fait ou un événement quotidien amène des jeunes à réagir selon leur point de vue et ainsi à devoir confronter celui des autres. Dans un climat de bonne entente, l'action dramatique se termine sur une note positive. Tournées dans une classe au profil multiethnique, les séquences documentaires présentent des élèves qui échangent leurs propos sur la question soulevée par la dramatisation. Enfin, les créations musicales reprennent la thématique, en résument la portée et cernent les aspects positifs de la différence.

L'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

La série "Les nouveaux mondes" se prête particulièrement à une exploitation pédagogique à l'intérieur des cours de sciences humaines, de formation personnelle et sociale ou, encore, de français. En classe, les vidéos peuvent être présentés à titre de déclencheurs. Il s'agira alors d'inciter les élèves à réagir aux questions soulevées à l'intérieur des vidéos pour ensuite les amener à s'interroger sur leur propre milieu.

LE NOM ET L'ACCENT

Le vidéo soulève deux questions: la déformation des noms et le phénomène de l'accent. Des questions sans importance... sauf quand elles nous concernent. Un jeune camelot d'origine roumaine est aux prises avec ces dernières et tente de les résoudre avec ses amis québécois.

Des élèves de différentes origines traduisent la signification de leur nom et révèlent comment ceux-ci leur ont été attribués. Chacun exprime ce qu'il ressent lorsque l'on joue avec les sonorités de son nom. Par ailleurs, ils reconnaissent l'universalité du phénomène de l'accent.

Enfin, la chanson fait ressortir l'importance du nom et la beauté des différences.

LES PAYS

Dans un parc de Montréal, des adeptes de l'Hikibodo exercent leur art. Cette scène en étonne plusieurs et les amène à parler de leur origine.

Des élèves expliquent les raisons qui ont motivé leur départ de leur pays d'origine. Le plus souvent, des raisons d'ordre politique. Ils relatent les étapes parfois longues et pénibles qui se sont succédées avant leur arrivée ici. Ils évoquent leurs souvenirs et les choses qu'ils ont été peinés de quitter. Certains expriment la crainte d'y retourner à cause de la guerre.

La chanson reprend le thème des multiples origines et loue la force issue des différences.

LES COULEURS

Des jeunes observent des chiots et s'étonnent des différences qu'ils présentent. Survient un ami qui s'est fait voler sa bicyclette, ce qui entraîne une vaste opération de recherche et le recours à un caricaturiste professionnel. Par le biais de la création d'un portrait-robot, les jeunes sont amenés à s'attarder aux caractéristiques physiques de chacun.

Au cours d'un échange spontané, des élèves identifient les couleurs qu'ils aiment et ce qu'elles évoquent pour eux. Ils abordent le thème de la couleur de la peau et des préjugés qui y sont liés.

La chanson vante la beauté des couleurs de peau et celle des coeurs qui partagent tous la même couleur.

LES REGLEMENTS

Au gymnase, des équipes de ballon-panier s'affrontent. Le jeu soulève bien des discussions. Tous n'ont pas la même vision des choses quant à l'observance des règles, manifestement pour des raisons d'ordre culturel.

Des élèves s'expriment sur l'importance et le rôle des punitions dans leur vie. Ils tentent de formuler des distinctions quant aux règles que se donnent les membres d'une famille ou d'une société.

La chanson énonce la disparité des règles qui se manifeste d'un parent à l'autre ou d'une famille à l'autre.

LES SENTIMENTS

Des jeunes se préparent à fêter une amie... décorations, gâteau, cadeau... Tout se déroule très bien cependant Siao les fait mourir d'impatience parce qu'elle n'ouvre pas son cadeau. Question de coutume, la politesse exige qu'elle le fasse dans la solitude.

Des élèves décrivent des émotions qu'ils ont ressenties, entre autres, la peur. Selon leur appartenance culturelle, celle-ci doit être cachée ou révélée. Ils abordent la question des secrets qui sont une manifestation de la confiance que l'on a à l'égard des autres.

La chanson turlute sur l'air que chacun peut avoir et qui n'est pas toujours le reflet du coeur.

L'ALIMENTATION

Des jeunes ont mis sur pied une vente de garage. Malheureusement, les acheteurs se font rares. En attendant la relève, ils décident de partager leur repas. Comme ils sont d'origines ethniques différentes, chacun a apporté des mets de sa culture. C'est l'occasion de goûter à des mets nouveaux.

Des élèves parlent de leur alimentation, des mets qui la composent. Ils décrivent les coutumes qui entourent les repas dans leur milieu familial. Ils expriment leurs goûts à l'égard des mets qui leur sont peu familiers.

La chanson fait ressortir l'idée de la variété dans l'alimentation.

LES VÊTEMENTS

Dans un gymnase, des jeunes s'exercent pour un défilé de mode. Les figurants sont vêtus de leurs plus beaux costumes traditionnels. C'est l'occasion de découvrir la signification de certains vêtements et d'éviter les confusions fâcheuses.

Des élèves décrivent les vêtements qu'ils portaient dans leur pays d'origine. Ils identifient les vêtements qui sont portés par certains personnages importants de leur société. Ils terminent sur la question des coutumes et des goûts liés à la façon de se vêtir.

La chanson évoque la différence qui se manifeste souvent par le biais des vêtements.

LES LANGUES

Des jeunes mènent une enquête sur les langues parlées dans leur quartier. Pour pouvoir se mériter le premier prix, ils doivent en dénombrer le plus possible. Comme ils voient que ça ne tourne pas à leur avantage, ils décident de mener l'enquête dans leur propre école, ce qui s'avère une très bonne idée.

Des élèves disent combien de langues ils parlent, dans quelles circonstances ils les utilisent et lesquelles leur servent à communiquer avec leurs amis pour enfin conclure que le fait d'avoir une langue en commun offre bien des avantages.

La chanson résume ces propos en mettant l'accent sur la fonction identique des langues, qui est la communication, et l'avantage d'en connaître plusieurs.

INFORMATION GÉNÉRALE

Pour commande:	Radio-Québec, 600 rue Fullum, 5e étage, local 5.03, MONTRÉAL (Québec) H2K 2L6
Pour renseignements:	Téléphone: (514) 521-2424 (sans frais) 1-800-361-4522
Prix:	Beta 25 $ /ch VHS 25 $ U-Matic 35 $ Licence 10 $